

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

MIKÄ TEKEE HYVÄN KOULUTTAJAN?

Jalkaväkipäälliköiden käsityksiä hyvän kouluttajan ominaisuuksista, tehokkuudesta ja toimintaympäristön vaikutuksista kouluttajan toimintaan.

Pro gradu -tutkielma

Yliluutnantti
Sami Korpela

SM 8
Maasotalinja

Huhtikuu 2019

Kurssi SM 8	Linja Maasotalinja
Tekijä Yliluutnantti Sami Korpela	
Opinnäytetyön nimi Mikä tekee hyvän kouluttajan? Jalkaväkipäälliköiden käsityksiä hyvän kouluttajan ominaisuuksista, tehokkuudesta ja toimintaympäristön vaikutuksista kouluttajan toimintaan.	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Maanpuolustuskorkeakoulun kirjasto
Aika Huhtikuu 2019	Tekstisivuja 95 Liitesivuja 4
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää jalkaväkipäälliköiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta ja toimintaympäristön vaikutuksista hyvän kouluttajan toimintaan. Tutkimuksessa selvitettiin hyvän kouluttajan ominaisuuksia, tehokkuutta, toimintaympäristön kouluttajaan vaikuttavia tekijöitä ja ominaisuuksien vaikutusta päälliköiden henkilöstön käytön ratkaisuihin. Hyvää kouluttajuutta on tutkittu Puolustusvoimissa paljon, mutta päälliköiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta ei ole aikaisemmin tutkittu, vaikka he toimivat perusyksikön pedagogisina johtajina.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Aineisto kerättiin teemahaastatteluna haastattelulomakkeella ja aineisto analysoitiin fenomenografisella menetelmällä. Tutkimukseen osallistui yhteensä kaksitoista jalkaväkipäällikköä ja varapäällikköä. Tutkimuksessa varapäälliköt ja päälliköt rinnastettiin molemmat jalkaväkipäälliköiksi rajaten pois alle puoli vuotta päällikkötehtävissä toimineet henkilöt. Tällä tavoiteltiin päälliköiden aitoihin kokemuksiin perustuvaa näkemystä hyvästä kouluttajasta.</p> <p>Tuloksissa ilmeni, että hyvän kouluttajan ominaisuudet muodostuivat koulutusta tukevasta persoonallisuudesta, hyvistä ihmissuhdetaidoista, kouluttajan sisäisestä motivaatiosta, pedagogisesta osaamisesta sekä ammatillisesta osaamisesta. Hyvän kouluttajan tehokkuus ilmeni päälliköiden mukaan koulutustuloksissa, koulutettavan joukon toiminnassa ja kouluttajan toiminnassa. Hyvän kouluttajan koulutettava joukko näyttäytyi päälliköiden mielestä yhteishengeltään hyvänä, suorituksissaan tehokkaana ja tyytyväisenä saamaansa koulutukseen. Kouluttajat olivat ennakoivia ja ajankäytössä tehokkaita sekä henkilökunnan arvostamia. Osa päälliköistä koki, ettei tehokkuutta kyetä mittaamaan huonosti keskenään verrattavissa olevien koulutustulosten vuoksi.</p> <p>Toimintaympäristössä kouluttajan toimintaan koettiin vaikuttavan koulutettava kohde ja fyysinen ympäristö. Erityisesti koulutettavan joukon koko ja sääolosuhteet vaikuttivat kouluttajan toimintaan haitallisesti, mutta koulutettavaan aiheeseen ja koulutusympäristöön kouluttaja kykeni vaikuttamaan itse. Osa päälliköistä koki, ettei toimintaympäristöllä ole vaikutusta hyvän kouluttajan toimintaan. Henkilöstönkäytön ratkaisuisaan päälliköt korostivat vajaita henkilöstöresursseja ja painottivat kouluttajan ammattitaitoa ja omaa halukkuutta päättäessään kouluttajien tehtäviä.</p> <p>Hyvät kouluttajat ovat aikaansaavia ja tavoitteellisia henkilöitä. He ovat motivoituneita ja itseohjautuvia, omaavat kokemuksen tuomaa auktoriteettia sekä ovat pedagogisesti ja ammatillisesti lahjakkaita. Toimintaympäristön vaikutukset kouluttajaan vaihtelevat, mutta hyvä kouluttaja kykenee tasoittamaan negatiivisia vaikutuksia. Vaikka päälliköt painottavat persoonallisuudenpiirteitä, vuorovaikutustaitoja ja motivaatiota hyvän kouluttajan ominaisuuksina, henkilöstöratkaisuja tehdessä kokemus ja ammattitaito vaikuttavat enemmän siihen, mihin tehtäviin kouluttaja määrätään.</p>	
<p>AVAINSANAT</p> <p>hyvä kouluttaja, tehokas kouluttaja, toimintaympäristö, kouluttajan ominaisuudet, persoonallisuuden piirteet, fenomenografia</p>	

SISÄLLYS

1.	JOHDANTO	1
2.	OPPIMISKÄSITYS	4
2.1.	Konstruktivismi	4
2.2.	Oppija opetuksen keskiössä	5
2.3.	Konstruktivistinen opettaja	7
3.	HYVÄ OPETTAJA	9
3.1.	Sipulimalli – opettajan useat eri kerrokset	11
3.2.	Hyvän opettajan persoonallisuus	14
3.3.	Hyvät ihmissuhdetaidot vaikuttavat oppijan menestykseen	17
3.4.	Motivaatio lisää tehokkuutta	20
3.5.	Ammatillinen osaaminen auttaa ymmärtämään kokonaisuuksia	22
3.6.	Pedagoginen osaaminen on oppimista tehostavaa käyttäytymistä	25
3.7.	Toimintaympäristö vaikuttaa oppijaan ja opettajaan	27
3.8.	Yhteenveto hyvästä opettajasta	29
4.	TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TIETEENFILOSOFISET VALINNAT	32
4.1.	Aikaisempi tutkimus	32
4.2.	Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset	34
4.3.	Laadullinen tutkimus	36
4.4.	Fenomenografinen tutkimusote	38
4.5.	Aineiston keruu	40
4.6.	Aineiston analysointi	43
5.	TULOKSET	47
5.1.	Hyvä kouluttaja	47
5.1.1.	Koulutusta tukevat persoonallisuus	48
5.1.2.	Kouluttajan ihmissuhdetaidot	53
5.1.3.	Kouluttajan motivaatio	55
5.1.4.	Pedagoginen osaaminen	58
5.1.5.	Ammatillinen osaaminen	66
5.1.6.	Hyvän kouluttajan ominaisuudet kokonaisuutena	69
5.1.7.	Hyvän kouluttajan tehokkuuden mittarit	70
5.2.	Toimintaympäristön vaikutukset	74
5.2.1.	Koulutusympäristön vaikutus kouluttajan toimintaan	74
5.2.2.	Ominaisuuksien vaikutus henkilöstön käyttöön	80
5.3.	Tulosten johtopäätökset	85
6.	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	89
7.	POHDINTA	94

LÄHTEET

LIITTEET

MIKÄ TEKEE HYVÄN KOULUTTAJAN? JALKAVÄKIPÄÄLLIKÖIDEN KÄSITYKSIÄ HYVÄN KOULUTTAJAN OMINAISUUKSISTA, TEHOKKUUDESTA JA TOIMINTAYMPÄRISTÖN VAIKUTUKSISTA KOULUTTAJAN TOIMINTAAN.

1. JOHDANTO

Maailma on jatkuvassa muutoksessa, joka johtuu alati muuttuvista turvallisuustilanteista, uudelleen muovautuvasta työelämästä, kulttuurien sekoittumisesta ja uusien arvojen noususta. Myös käsitykset hyvästä opettajuudesta ovat muuttuneet kasvaneen tiedon ja työelämävaatimusten mukana. Opettajan vaatimuksiin ovat vaikuttaneet sellaiset tekijät kuten maailman kaupallistuminen ja tämän myötä uusien työpaikkojen syntyminen sekä tarve uudentylaiselle osaamiselle. Nopea integraatio vaatii yhteiskuntien sopeutumista uudentylaisiin osaamisvaatimuksiin, mikä ylläpitää tarvetta jatkuvalla uuden oppimiselle. (vrt. Connell 2009. 2-3)

Samat asiat vaikuttavat myös puolustusvoimiin, vaikka turvallisuustilanne on suuremmassa roolissa kuin siviilimaailmassa. Vuonna 2017 käynnistettiin puolustusvoimissa Koulutus 2020 (KO20) -hanke, jonka tavoitteena on kehittää koulutusjärjestelmää ja saada aikaan parempia tuloksia. Turvallisuusympäristö on muokannut sotilaiden osaamis- ja toimintakykyvaatimuksia, mikä edellyttää koulutusjärjestelmän kehittämistä, jotta tarvittavat joukkokohtaiset suorituskkyvaatimukset voidaan saavuttaa. (AO3938 Koulutus 2020 konsepti 1.0, 2018, 3)

Koulutusta halutaan kehittää joukkokohtaisten suorituskkytarpeiden perusteella. Lisäksi koulutuksen tueksi luodaan uusia menetelmiä tai vanhoja olemassa olevia tehostetaan. Tällaisia ovat mm. verkko-opiskelu sekä virtuaaliympäristöjen ja oppimissimulaattoreiden hyödyntäminen. Sähköisiä informaatiopalveluita otetaan käyttöön yhä laajemmin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja itseohjautuvuus tulevat korostumaan myös puolustusvoimissa tulevaisuudessa yhä enemmän. (AO3938 Koulutus 2020 konsepti 1.0, 2018, 4-5)

KO20 hanke on laaja-alainen ja pyrkii kehittämään puolustusvoimien toimintaa usealla osa-alueella. Vaikka koulutusta tehostetaan sähköisin ja simulaattorijärjestelmin, on kouluttaja kuitenkin yhä koulutuksen keskiössä. Kouluttajan voidaan nähdä olevan ehkä tärkein tekijä koulutuksen vaikuttavuuden ja tehokkuuden parantamisessa. Tämä johtaa kysymykseen millainen kouluttaja kykenee vastaamaan uuteen koulutushaasteeseen.

Tämä tutkimus on osa laajempaa KO20 koulutustaidon tutkimushanketta ”Sotilaskoulutuksen menestysedellytykset”. Hankkeen tarkoituksena on tutkia koulutustaidon näkökulmasta, millaisia hyvät kouluttajat ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan. Tässä tutkimuksessa haluan selvittää, millainen hyvä kouluttaja on henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan, miten se ilmenee koulutustuloksissa ja miten toimintaympäristöympäristö vaikuttaa kouluttajan toimintaan.

Tarkastelu tapahtuu jalkaväkipäälliköiden näkökulmasta tutkimalla, millaisia käsityksiä heillä on hyvästä kouluttajasta. Tarkastelukulman rajaaminen jalkaväen perusyksiköihin tapahtuu kahdesta syystä. Ensimmäinen on KO20-hankkeessa jo todettu halu kehittää koulutusta joukkokohtainen suorituskky edellä ja toisena on ajalliset resurssit. Oma aselajitaustani on jalkaväessä, minkä vuoksi valitsin tarkastelunäkökulmaksi jalkavälikomppanioiden päälliköt. Tästä aselajista minulla on omakohtainen kokemus koulutettuani jääkäreitä jalkaväkiperusyksikössä neljän vuoden ajan.

Päällikkö vastaa oman yksikkönsä kaikesta toiminnasta. Tähän kuuluvat koulutus, asetettujen joukkotuotanto- ja koulutustavoitteiden saavuttaminen, alaisten hyvinvointi, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo sekä yhdenvertainen kohtelu, yksikön henki, avoimuus ja oppimista edistävän ilmapiirin luominen, sotilaallinen kuri, työ- ja palvelusturvallisuus sekä henkilöstön osaamisen kehittäminen ja työssäoppiminen. (Yleinen palvelusohjesääntö 2009, 34)

Koska päällikkö vastaa kaikesta koulutuksellisesta toiminnasta, hänen näkemyksensä kouluttajilta vaadittavista ominaisuuksista ja taidoista ovat keskeisiä. Erityisesti aihe on mielenkiintoinen ja perusteltu myös sen vuoksi, ettei toistaiseksi ole löytynyt yhtään sellaista tutkimusta, joka käsittelee kouluttajan ominaisuuksia nimenomaan päällikön näkökulmasta.

Tutkimus on laadullinen ja siinä käytetään fenomenografista tutkimusotetta. Tämä tarkoittaa yksinkertaistettuna sitä, että olen kiinnostunut jalkaväkipäälliköiden käsityksistä hyvästä kouluttajasta (Syrjälä 1996, 117). Tutkimuksessa vertaillaan päälliköiden käsityksiä ja muodostetaan sen pohjalta kuva niin ominaisuuksista kuin niiden vaikutuksesta koulutustuloksiin. Fenomenografia on kasvatustieteissä laajasti käytetty ja havaittu hyvin soveltuvaksi tämännäylyseen tutkimukseen. Fenomenografian soveltuvuus perustuu sen käsityksiä tutkivaan taustaan ja asettumisesta kasvatustieteelliseen kokonaisuuteen. (Creswell 2013, 77)

Tutkimuksen teoreettinen osuus jakautuu kahteen vaiheeseen tutkimuksen taustateoriaksi sekä tulkintateoriaksi. Tutkimuksen taustateoriana toimii konstruktivistinen oppimiskäsitys ja konstruktivistinen opettajuus. Kyseinen teoria ohjaa tällä hetkellä käsityksiä pedagogisesta toiminnasta ja on yksilö- ja oppijakeskeinen. Tässä oppimiskäsityksessä kouluttaja ei ole yksiselitteisesti tiedon siirtäjä, vaan pikemminkin ohjaaja ja metakognitiivisten taitojen kehittäjänä eli oppijan tietoisuudesta omasta ja muiden tiedonkäsittelytaidoista. Ohjaaminen vaatii yleisesti koulutettavien tuntemista tarkoittaen heidän persoonallisuuttaan, taustaa sekä heikkouksia ja vahvuuksia. Myös kouluttajan oppimisprosessien ja erilaisten vuorovaikutusprosessien tunteminen korostuu. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 140-141) Puolustusvoimissa nojataan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, kuten muuallakin yhteiskunnassa (vrt. Kouluttajan opas 2007, 18). Näin ollen on ensin ymmärrettävä, miten oppilas oppii ja millä menetelmillä oppiminen tapahtuu. Tämä on tärkeä ymmärtää, jotta konstruktivistisen oppimiskäsityksen puitteissa voidaan määritellä ne ominaisuudet, joita kouluttajalta odotetaan.

Varsinainen tulkintateoria koostuu kansainvälisestä kasvatustieteellisestä tutkimuksesta hyvästä opettajuudesta. Tulkintateorian tarkoitus on selittää tutkittavaa ilmiötä ja tiedeyhteisön käsitystä hyvästä opettajuudesta. Tutkimuksessa ei pyritä osoittamaan jonkin tietyn teorian paikkansapitävyyttä puolustusvoimien kontekstissa, vaan teoreettisella osuudella ikään kuin herkistetään sekä lukija että tutkija ymmärtämään hyvän kouluttajan ilmiötä. Tämän ansioista tutkija osaa esittää oikeita kysymyksiä ja hänellä on teoreettinen tausta tulkita tutkittavaa ilmiötä. Fenomenografisessa tutkimusotteessa tutkimuksen teoria saa kuitenkin lopullisen muotonsa vasta aineistoa käsitellessä ja toisaalta tarkoitus ei ole osoittaa ihmisen ajattelua aikaisemman teorian perusteella. (Syrjälä 1996, 122-123, 125) Tämän vuoksi teoriaa käsittelevässä johdannossa ei tehdä laajaa teoriakatsausta, vaan teoria esitetään tulosten kanssa lomittain. Teorian esittely lomittain tulosten kanssa helpottaa lukijaa hahmottamaan tulosten ja teorian välisen sidonnaisuuden sekä sopii fenomenografiseen luonteeseen teorian muodostuessa samalla kun tutkija tutustuu empiiriseen aineistoon.

2. OPPIMISKÄSITYS

Opetuksen ja koulutuksen taustalla on aina jokin käsitys oppimisprosessista, joka ohjaa opettajaoppilassuhteita. Prosessien painotus ja oppimisen käsittäminen ovat sidonnaisia käsitykseen inhimillisestä tiedosta, kulttuurista ja normeista, sekä vallalla olevista paradigmoista. Ihmisen käyttäytymistä tutkiva behaviorismi on tehnyt sijaa psyykettä ja toimintaa tutkivan kognitiivisen tutkimuksen tieltä. Oppiminen nähdään nykyään pitkälti konstruointiprosessina, jonka vuoksi konstruktivismi on noussut hallitsevaksi käsitteeksi korostaen ulkoisen säätelyn sijasta sisäistä säätelyä. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 140-141) Tässä luvussa on tarkoitus avata vallalla olevaa oppimiskäsitystä lyhyesti, jotta voimme ymmärtää sen viitekehyksen, joka määrittää hyvälle kouluttajalle asetettavat odotukset.

2.1. Konstruktivismi

Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppiminen on aktiivinen prosessi, missä oppija kohtaa uuden tilanteen tai tiedon, minkä seurauksena oppiminen tapahtuu liittämällä uusi kokemus tai tieto aikaisemman tiedon päälle tai jatkeeksi. Oppimisprosessin aikana oppija muodostaa oman merkityksensä yhdistämällä uuden tiedon vanhaan tietoon. (Loyens & Gijbels 2008, 351-352; Tynjälä 1999, 364) Tiedeyhteisö on hyväksynyt konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeiseksi käsitteeksi opetus- ja oppimisprosessissa (Windschitl 2002, 131; Rauste-von Wright, ym. 2003, 7).

Varsinaisen läpimurtonsa konstruktivismi teki 1960-luvulla, kun kognitiivinen psykologia teki oman läpimurtonsa. (Windschitl 2002, 131; Dündar 2018, 5) Tätä läpimurtoa siivitti havainto tiedon nopeasta vanhenemisesta tiettyjen ammattikuntien sisällä. Työntekijöiden osaamisen ja tiedon vanhentuessa, syntyi tarve jatkokoulutukselle, mutta ennen kaikkea nähtiin tärkeäksi oppimaan oppimisen merkitys ja tätä kautta suhtautuminen opetukseen ylipäänsä. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 200-201; Connell 2009, 2-3)

Koska oppija tulkitsee uutta tietoa aikaisemman tietonsa perusteella, konstruktivistinen pedagogiikka pohjautuu oppijan aikaisemman tiedon ja käsityksen varaan. Opetuksen päämääränä on ymmärryksen, eikä niinkään muistin korostaminen. Vaikka yhteinen kieli ja kulttuuri auttavatkin meitä ymmärtämään ilmiöitä, asioita ja tietoa samalla tavalla, ihmisten ollessa yksilöitä, he muodostavat käsityksensä myös yksilöllisesti. (Tynjälä 1999, 365)

Konstruktivismi ei ole kuitenkaan opetusmenetelmä, eikä konstruktivismi rajaa mitään opetusmenetelmiä pois. Lähinnä konstruktivismi antaa mahdollisuuden erilaisten opetusmenetelmien joustavaan käyttöön tilannesidonnaisesti, eikä lukitse jäykästi tarkkaan valittuja menetelmiä tiettyihin tilanteisiin. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 204-206) Kasvatustieteissä konstruktivismi on suhtautumistapa oppijaan. Se pyrkii irti passiivisesta oppija-ajattelusta, jossa opettaja siirtää tietoa oppijan päähän, vaan korostaa oppijaa aktiivisena toimijana, eli tiedon rakentajana. (Miettinen 2000, 279) Konstruktivismia on kuitenkin kritisoitu sen väitteestä, että oppijaan olisi aikaisemmin suhtauduttu vain passiivisena vastaanottajana. Toisaalta aktiivisuutta korostetaan liikaa unohtaen passiivisen tiedon vastaanottamisen ja ulkomuistamisen edut, kuten jatkuvan tiedon toistamisen aiheuttamat fyysiset muutokset aivoissa. (Hua Liu & Matthews 2005, 389)

Tutkimusten mukaan oppilaiden käsitykset konstruktivismista ovat positiivisia. Oppilaiden mielestä oikeanlainen lähestymistapa on lisännyt heidän aktiivisuuttaan ja kognitiivisia kykyjään. (Dündar 2018, 5) Keskeisestä asemastaan huolimatta konstruktivistista oppimista käsittelevässä keskustelussa käsitteen epämääräisyys ja monimerkityksisyys on vaikeuttanut sen tulkintaa. Suurimpia haasteita opettajilla on ollut muodostaa selkeä kuva oppilaiden ohjeistamisesta, rakentaa luokkakulttuuri konstruktivistisen oppimiskäsityksen varaan ja hallita kokonaisvaltainen konstruktivistinen opettaminen. (Windschitl 2002, 131; Loyens & Gijbels 2008, 352; Puolimatka 2002, 21)

2.2. Oppija opetuksen keskiössä

Konstruktivismin mukaan ihminen luo itse käsityksen todellisuudesta. (Puolimatka 2002, 21) Kasvatustieteissä oppija on keskiössä, jolloin opetus korostaa oppijan vastuuta ja aktiivisuutta opetuksessa mieluummin kuin opettajan tekemistä. (Cannon & Newble 2000, 6) Näin ollen oppijakeskeinen opetus muodostuu seuraavista teeseistä: nojautuminen aktiiviseen oppimiseen, syväoppimisen ja -ymmärryksen painottaminen, oppijan vastuun korostuminen, oppijan itseohjautuvuuden tukeminen, opettajan ja oppilaan vuorovaikutteinen toiminta ja arvostus ja jatkuva opetuksen reflektointi. (Biggs & Tangg 2007 24-25)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan sen lähtökohtana tulisi olla oppijan tapa hahmottaa maailma ja siihen liittyvät tulkinnat. Tällainen oppimiskäsitys on hyvin yksilölähtöinen ja vaatii opettajalta kykyä esittää asiat tavalla, joka vastaisi oppijan tapaa tarkastella maailmaa. Kun keskiössä on oppija, on opetuksen tyylin oltava kommunikoivaa ja kaksisuuntais-

ta. Viestinnän ollessa yksisuuntaista, eli niin sanottua tiedon siirtämistä oppijan päähän, ei voi olla varma onko oppijan tulkinnat oikeanlaisia sen suhteen, mitä hänelle pyritään opettamaan. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 162-163)

Oppimisen ollessa yksilölähtöistä, on oppimisen säätely myös oppijan itsensä vastuulla. Oppijan rooli oppimisprosessissa ei ole yksiselitteinen. Oppija voi olla toimija, subjekti tai muiden ohjaama objekti. Millaisen roolin oppija edellä kuvatuista vaihtoehdoista valitsee, riippuu pitkälti siitä, katsooko oppija olevansa itse vastuussa oppimisesta vai tuleeko muiden ohjata hänen oppimisprosessiaan. Yleensä roolin omaksuminen riippuu oppijan itsetunnosta. Se vaikuttaa uskallukseen kokeilla oppijan odotuksien ja hypoteesien kannattavuutta niin ulkoisesti, eli toimintana, kuin sisäisesti ajatteluna. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 164)

Ymmärtäminen nousee keskeiseen rooliin oppimisen kannalta. Tavoitteellisessa oppimisessa tulisi oppijan tulla tietoiseksi, mitä hän kustakin opetettavasta asiasta ymmärtää, tai ei ymmärrä. Opetettava asian pyritään liittämään suurempaan kokonaisuuteen, jota se käsittelee. Vain ymmärtämällä voi oppija tehdä oikeita kysymyksiä ja toteuttaa järkevää tiedonhakua. Oppijat saattavat suhtautua eri tavalla opetettavaan asiaan, joidenkin pyrkiessä oppimaan yksityiskohdaisia faktoja, toisten opetellessa ymmärtämään kokonaisuutta. Faktoihin keskittyvät oppijat pyrkivät oppimaan mahdollisimman hyvin, mutta tästä huolimatta kokonaisuutta hahmottavat oppijat oppivat lopulta faktoja jopa paremmin. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 164)

Oppijan aktiivisuus korostuu useilla eri tavoilla. Oppija konstruoi itse tietoa, osallistuu ryhmätyöskentelyyn, toimii itseohjautuvasti ja asettaa itselleen merkityksellisiä kysymyksiä oppiakseen jotain mitä hän ei vielä tiedä. (Loyens, Rikers & Schmidt 2008, 446) Oppijan vuorovaikutteinen toiminta opettajan kanssa on tärkeää, sillä opettaja on oppijalle tiedon lähde. Vuorovaikutteisuus muiden oppilaiden kanssa edistää kuitenkin oppimista, sillä parhaillaan oppilaan vaihtavat näkemyksiään opetettavan aiheen asiasisällöstä toiselleen ymmärrettävästi, sillä heidän käsityksensä aiheesta on lähempänä toisiaan, kun taas opettajan käsitys on paljon laajempi. Opettajavetoisessa opetuksessa saattaa syntyä tilanne, ettei opettaja kykene ilmaismaan opetettavaa asiaa riittävän yksinkertaisesti, mutta ryhmätyöskentelyn yhteydessä oppijat vahventavat toistensa käsityksiä. (Salvin 1996, 46)

Oppijan itseohjautuvuus on laaja kokonaisuus, joka pitää sisällään käsitteitä kuten tavoitteiden asettaminen, itsetutkiskelu, itsearvio ja itsensä kehittäminen. Itseohjautuvuus vaikuttaa siis kokonaisuutena opintomenestykseen. (Winne 2017, 40-44) Itseohjautuvuus tukee oppijaa organisoimaan, suunnittelemaan ja tarkkailemaan omaa kehitystään ja vaikuttamaan omien tietovajeiden täydentämiseen. Opetustyyli, jotka tukevat itseohjautuvuutta on havaittu tehokkaiksi oppijan menestyksen kannalta. (Loyens & Gijbels 2008, 353)

2.3. Konstruktivistinen opettaja

Ihannetilanteessa opettaja tuntee opetettavien subjektiiviset käsitykset, sekä valmiudet ja ymmärryksen opetettavasta aiheesta (Puolimatka 2002, 44). Opettaminen on ihmissuhdetyötä, jossa opettaja ei voi hallita vain opetettavan asian substanssia ja opettamisen taitoa. Edellisen lisäksi on kyettävä tunnistamaan opetettavien erilaiset lähtökohdat ja kyettävä tukemaan kunkin oppijan oppimisprosessia. Samalla on kyettävä juurruttamaan oppijaan kyky sopeutua muutokseen ja ympäristön vaihteluun tietojen ja taitojen jatkuvasti kehittyessä eteenpäin. Jos opetus perustuu vain sen tiedon varaan, jonka opettaja oppilaalleen antaa, voi tieto olla vanhentunutta pian. Siksi oppija tulisi saada motivoitua itseohjautuvuuteen ja jatkuvaan itsensä kehittämiseen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 227)

Perinteisessä opetuksessa opettaja tyypillisesti luennoi oppilaille ja tiedon lähteenä toimii koulun puolesta määrätty oppikirja. Opiskelijoiden tulee muistaa asiasisällöt ja toistaa nämä asiat kysyttäessä. Konstruktivistisessa oppimisympäristössä opettajat käyttävät sen sijaan metodeja, kuten ongelmalähtöinen oppiminen, kyselypohjainen oppiminen, itseohjautuva tiedonetsintä ja ryhmätyöskentely, mikä auttaa oppilaita konstruoimaan heidän omaa käsitystään aktiivisen osallistamisen kautta. Oppilaat kehittävät näin omaa ymmärrystään, jolloin tällainen osallistuva oppiminen tekee oppimisesta merkityksellisempää ja tiedon hyödyntäminen käytännössä on todennäköisempää. (Loyens, Rikers & Schidt 2008, 446; Tynjälä 1999, 364-365)

Konstruktivismin myötä opettajan rooli muuttui merkittävästi tiedon jakajasta. Nyt opettaja nähdään oppijan konstruointiprosessin ohjaajana. Tämä vaatii itse opetettavan asiasisällön hallinnan lisäksi oppimisprosessien ja vuorovaikutusprosessien ymmärtämistä. (Kujala 2006, 64-65) Opetuksen keskiöön nousee näin ollen oppimaan oppimisen taidon opettaminen, ei niinkään yksittäisten taitojen tai tiedon opettaminen. Tämä mahdollistetaan opetusympäristön kautta, mikä luo mahdollisuuden itseohjautuvaan tiedon hankintaan ja ymmärryksen syntymiseen. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 201)

Kaikilla opettajilla on jonkinlainen teoria oppimisesta ja koulutuksesta, vaikkei se olisikaan kovin tiedostettu. Tämä vaikuttaa kuitenkin siihen, miten opettaja käyttäytyy, millaisen oppimisympäristön hän luo ja kuinka hän suhtautuu oppijaan. Biggs ja Tangg (2007, 16) uskovat, että jokainen opettaja tai kouluttaja käy läpi kolme erilaista vaihetta kehittyessään omassa ammatissaan. Kehittyminen tapahtuu tietynlaisen itsereflektion kautta. Se millä tasolla opettaja toimii, riippuu pitkälti siitä, mitä hän näkee opettamisen keskiössä.

Ensimmäisellä tasolla opettaja keskittyy siihen, millainen oppilas on ja millaisia tasoeroja oppilaiden välillä on. Yleensä nuori aloitteleva opettaja keskittyy näihin ulkoisiin kohteisiin. Opettajan tehtävä on tällä tasolla tiedon siirtäminen päähän. Oppilaiden tehtävä on kuunnella, lukea, tehdä tehtävät, joita opettaja antaa ja laatia muistiinpanoja. Hyvä oppilas tekee näin, huono ei. Oppilaiden menestys ja hyvyys mitataan kokeilla ja testeillä, jotka pisteytetään. Malli ei kuitenkaan mittaa oppijan ymmärrystä vaan ainoastaan faktojen muistamista. Se, onko opittu tieto sovellettavissa, jää havainnoimatta tällä tasolla. Tiedon liikkuminen on yksisuuntaista ekspertiltä noviisille eikä tämä tieto ole kyseenalaistettavissa, sillä tieto on objektiivista. Jos oppilas ei opi, ymmärrä tai pärjää opetuksessa, on syy lähtökohtaisesti oppijan kyvyissä ja taidoissa omaksua tietoa, ei opettajan osaamisessa. Taso on siis opettajaystävällinen siinä mielessä, ettei opettajan tarvitse tarkastella omaa toimintaansa ja opetustapoja, eikä näin ollen tarvitse reflektoida omaa toimintaa, sillä syy vieritetään oppijan niskaan. (Biggs & Tang 2007, 16-17)

Toisella tasolla opettaja keskittyy omaan toimintaansa. Opettaja on edelleen tiedon siirtäjä kuten ensimmäiselläkin tasolla, mutta pyrkii opettamaan kokonaisuutta ja ymmärrystä oppijalle. Tehokkaan oppimisympäristön luominen nähdään keinona luoda hyvä oppimiskokonaisuus, mutta vastuu ympäristön luomisesta on opettajakeskeinen. Opettaja hallinnoi kokonaisuuksia ja pyrkii siihen, ettei opetus ole kaaosta. Tämä on sinällään hyvä ominaisuus, mutta opettaja määrittää tässä tapauksessa ympäristön, jossa oppiminen on tehokasta ja toimivaa. Esimerkiksi opettaja saattaa luennoida ja vaatia, että kysymykset esitetään vasta luennon lopussa, jotta hänen esittämä totuus ymmärretään katkeamattomana. Se ei kuitenkaan anna mahdollisuutta kehittää oppijan ymmärrystä. Opetuksen tulokset ovat varmasti hyviä, mutta toiminta keskittyy siihen, mitä opettaja tekee eikä mitä oppilas oppii. (Biggs & Tang 2007, 17-18) Opettajan rooli on kuitenkin siirtymässä yksinkertaisesta ajanhallinnasta, läpiviennin ja mittaavien kokeiden tasosta kohti kysymyksiin kannustamista, ajattelua herättävien kysymysten esittämistä ja kattavan palautteen antamista. (Antoniou & Kyriakides 2013, 6)

Kolmas taso edustaa konstruktivistista opettajuutta. Opettaja siirtyy pois oppimisen keskiöstä ja kiinnittää huomiota siihen mitä oppija tekee. Kun opettaja seuraa oppijan toimintoja ja näkee mikä opetusmenetelmä ei ole tehokas, hän muokkaa opetusta sen perusteella, mikä toimii oppijalle. Tämä vaatii opettajalta laaja-alaista osaamista ja opetusmenetelmien soveltamista. Jotta tämä onnistuu, on opettajan määriteltävä oppimistavoitteet, josta ilmenee minkä tasoiseen ymmärrykseen oppijan tulisi päästä ja miten ymmärryksen tulisi käytännössä ilmetä. Tavoitteiden saavuttamiseksi on suunniteltava opetusmenetelmät ja arviointijärjestelmä, jolla tavoitteet voidaan mitata. Koko prosessin ajan oppija on keskiössä ja opettaja prosessin vetäjä, eikä yksiselitteinen tiedon ekspertti. (Biggs & Tang 2007, 19)

3. HYVÄ OPETTAJA

Mikä tekee hyvän opettajan? Opettajien odotetaan refleктоivan omaa toimintaansa ja sitä kautta kehittävän itseään omassa ammatissaan. Mutta mitä taustaa vasten he refleктоivat? Ensin pitäisi pystyä määrittelemään hyvä opettaja. Eri tutkimuksissa on luotu tai hahmoteltu hyvän opettajan ominaisuuksia. Hyvän opettajan määrittelyä yksinkertaisten erikseen käsiteltävien ominaisuuksien perusteella on myös kritisoitu. Voiko opettajaa todella määritellä eriteltujen osaamisen ominaisuuksien perusteella hyväksi tai huonoksi? Tutkijayhteisöt ovat alkaneet painottaa yhä enenevässä määrin persoonaan liittyviä ominaisuuksia osaamiseen liittyvien ominaisuuksien sijaan, vaikka tavat tutkia ja painottaa persoona vaihtelevat. (Korthagen 2004, 78-79; Göncz 2017, 77)

Persoonaan liittyvissä tutkimuksissa esille ovat nousseet sellaiset ominaisuudet, kuten innostus, joustavuus, ja välittäminen. (Korthagen 2004, 79) Kouluttajan tai opettajan rooli on monimutkaistunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Hänet voidaan nähdä samaan aikaan, tai tilanteesta riippuen johtajana, tiedon tuottajana, organisoijana, osallistujana, neuvojana ja auttajana. (Zagyváné 2017, 142) Jos opettajan tehokkuus voidaan mitata persoonallisuuden piirteillä, tällainen tiedon hyödyntäminen valinnoissa saattaa auttaa löytämään tehokkaita opettajia. (Harris & Sass 2009, 2) Joidenkin tutkijoiden mielestä pelkkä persoonallisuus ei kuitenkaan ole riittävä selittäjä hyvän opettajan määrittämiseen. Arnon ja Reichel (2007, 441) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että opettajaopiskelijoiden ja nuorien opettajien mielestä hyvän opettajan ominaisuudet muodostuvat kolmesta kokonaisuudesta, jotka ovat: persoonalliset ominaisuudet, tietämys opetettavasta asiasta sekä didaktinen osaaminen.

On havaittu, että hyvin menestyvien oppilaiden opettajat kykenevät toimimaan monialaisemmin kuin vain välittämään tietoa ja testaamalla tiedon muistia kokeilla. Nämä tehokkaat opettajat käyttävät useita eri menetelmiä opetuksessa, kuten osallistamalla oppijat opetukseen, herättämällä väittelyä, keskustelua, tutkimusta, antamalla mahdollisuuden kokeilla oppijan omia teorioita ja laittamalla oppijat etsimään itse tietoa joihinkin kysymyksiin. Opettajan tulee antaa jatkuvaa palautetta oppijoille, muovata oppimisympäristöä koulutettavalle aiheelle sopivaksi ja osallistaa koulutuksen ulkopuoliset henkilöt kannustamaan oppijaa. (Darling-Hammond 2007, 112-113) Haastavaksi kysymyksen hyvästä opettajasta tekee se, että riippuen vastaajan sosiaalisista taustoista ja ajasta, jolloin kysymys esitetään, on vastaus suhteellisen vaihteleva. Riippuen vastaajaryhmästä, persoonallisuuden piirteet, kyvykkyys ja opettajaoppi-lassuhde nousevat esiin erilaisin painotuksin ja eri järjestyksessä. (Zagyváné 2017, 143; Connell 2009, 3)

Kaksi täysin eri tavalla esiintyvää henkilöä voivat kumpikin olla hyviä opettajia, vaikka heidän ulosantinsa on toisistaan merkittävästi poikkeavaa. Toinen voi olla ulospäin suuntautunut, kun taas toinen on vetäytynyt. Kummankin tyyli on toisistaan poikkeava, vaikka kumpikin voi saada hyviä tuloksia aikaiseksi. Kupiaksen (2007, 12) mukaan hyvän opettajan perusta muodostuu seuraavista ominaisuuksista: asiantuntemus, läsnäolo, arvostus, samaistuminen, innostus ja nöyryys. Kupias sanoo, etteivät nämä ominaisuudet ole niinkään persoonaan liittyviä, vaan suhtautumistapa itseensä, oppijoihin ja omaan asiantuntemukseen. Toistaiseksi ei ole kuitenkaan onnistuttu jäljittämään sellaista kouluttajan mallia, joka onnistuisi aina työssään muita paremmin (Uusikylä & Atjonen 2005, 237).

Amerikkalainen David Ryans tutki 1960-luvulla opettajien käyttäytymistä, jonka voidaan nähdä niin ympäristön, osaamisen, kuin myös persoonan tuloksena. Ryans määritteli oleelliset ulottuvuudet opettajan käyttäytymiselle. Näitä piirteitä voi kuvata kolmella ulottuvuudella, jotka ovat:

- lämmin – viileä (tunteet)
- vastuuntuntoinen – vastuuta välttelevä (työmoraali)
- omaperäinen – totunnainen (luovuus) (vrt. Uusikylä 2006, 63-64)

Ominaisuuksien osalta voidaan todeta myös, että ympäristön vaikutus on merkittävä siihen, millaiset ominaisuudet ovat haluttavia kussakin tilanteessa. Konteksti, jossa opettaja toimii, vaikuttaa tiettyjen persoonallisuuden piirteiden tai ominaisuuksien hyötyyn ja haitallisuuteen merkittävästi. On ymmärrettävää, että yhdessä tilanteessa halutut ja toimivat ominaisuudet voivat olla jopa haitallisia toisessa ympäristössä. (Göncz 2017, 80-81) Opettajan tulee parhailaan kyetä muokkaamaan ulosantiaan ja käyttäytymistään ympäristön vaatimusten mukaisesta.

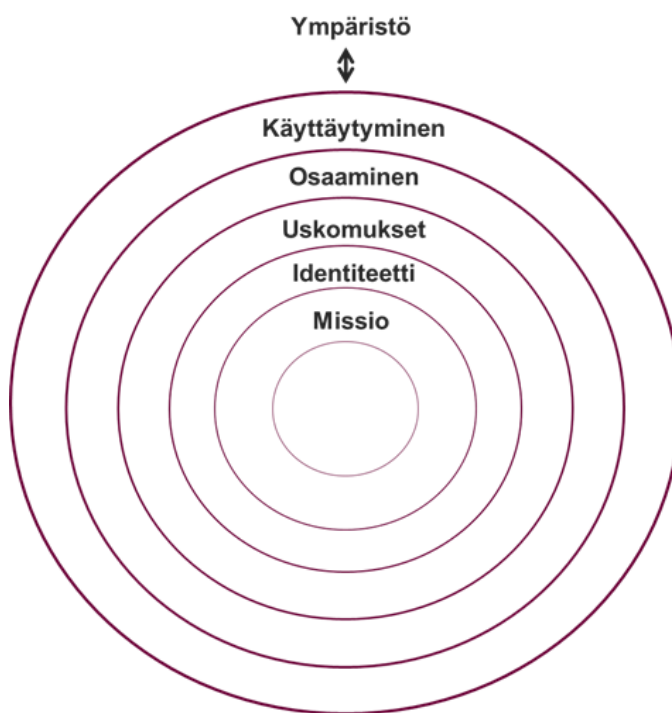
Puolustusvoimissa on tutkittu lopulta yllättävän vähän hyvän kouluttajan ominaisuuksia tai ammattitaidolle asetettuja vaatimuksia. Muutamien tutkimusten perusteella erilaisia ominaisuuksia on määritelty seuraavasti; ammattitaito, rehellisyys, luotettavuus, vastuuntunto, kannustavuus, innostavuus, oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus, sosiaalisuus, johdonmukaisuus ja joustavuus. (Halonen 2007, 47)

Tässä luvussa esittelen kirjallisuuskatsauksen kansainvälisestä opettajatutkimuksesta hyvästä opettajasta. Aihe on niin laaja ja vaikeasti hahmotettava eriteltyinä ominaisuuksina, että luvun loppuun olen koonnut yhteenvedon tiivistäen kirjallisuuskatsauksessa esiin nousseet ominaisuudet ja pyrkinyt rakentamaan havaintojen perusteella kokonaiskuvan hyvästä opettajasta.

3.1. Sipulimalli – opettajan useat eri kerrokset

Opettajakoulutukseen ja pedagogiikkaan vaikuttavat useat erilaiset tieteenalat, erityisesti psykologia. On tärkeä ymmärtää ihmisen käyttäytymiseen ja motiiveihin liittyviä puolia sekä miten käsityksemme todellisuudesta ja arvoista rakentuvat. Näiden ominaisuuksien tunnistaminen ja ymmärtäminen on hyvä keino lähestyä sitä kokonaisuutta, joka tekee ihmisestä hyvän opettajan. F.A.J. Korthagen esitteli vuonna 2004 yhden tällaisen mallin, jota hän kutsuu sipulimalliksi. (Korthagen 2004, 78-79)

Mallin mukaan ihmisessä on useita eri kerroksia tai tasoja, joihin voidaan vaikuttaa. Kuitenkin vain kaikkein uloimpia tasoja (ympäristö ja käytös), voidaan havainnoida muiden toimesta. Näiden tasojen alapuolella on useita näkymättömiä kerroksia, jotka vaikuttavat siihen, miten opettaja toimii. (Korthagen 2004, 80)



Kuva 1. Korthagen sipulimalli (Korthagen 2004, 80)

Edellä oleva kuva esittää Korthagen mallia, jonka kukin taso vaikuttaa toinen toisiinsa ja muovaa opettajan käyttäytymistä ja toimintaa. Malli koostuu kuudesta tasosta, jotka olen vapaasti suomentanut ympäristöksi (environment), käytökseksi (behaviour), osaamiseksi (competencies), uskomuksiksi (beliefs), identiteetiksi (identity) ja missioksi (mission). (Korthagen 2004, 80)

Näistä kaksi ensimmäistä tasoa, eli ympäristö ja käyttäytyminen, saavat yleensä eniten huomiota varsinkin nuorilta opettajilta. Ympäristö on esimerkiksi luokkatila, oppijat, varuskunta, ja muut vastaavat, missä koulutus tapahtuu, eli fyysinen oppimisympäristö. Nuoret opettajat keskittyvät monesti näihin ulkoisiin seikkoihin, eli mitä he tai oppijat tekevät, reagoivat tai saavuttavat. (Korthagen 2004, 80)

Osaamisen taso tulee erottaa käyttäytymisestä. Osaaminen on tietoa, taitoja ja asenteita, joiden olemassaolo vaikuttaa käyttäytymiseen ja miten se ilmenee. (Stoof, Martens, Van Merriëboern & Bastiaens 2002, 347) Osaaminen luo potentiaalin käyttäytymiselle. Se ei määrittele käyttäytymistä itsessään. Riippuu siis tilanteesta, kykeneekö opettaja hyödyntämään osaamistaan vai ei. (Capara & Cervone 2003, 65) Tähän vaikuttaa ympäristö ja osaaminen samaan aikaan. Koska kaikki kerrokset vaikuttavat toisiinsa, voi hankala ympäristö tai hankalat oppijat vaikuttaa opettajan käyttäytymiseen niin, ettei hän kykene hyödyntämään osaamistaan, kun taas helpommassa ympäristössä hän olisi saattanut onnistua. Tästä voidaan tietenkin päätellä, ettei opettajalla ollut kokemuksellista tai ammatillista osaamista toimia tehokkaasti vaikeassa ympäristössä. Hyvällä osaamisella varustettu opettaja kykenee vaikuttamaan ympäristöönsä oikeanlaisella käyttäytymisellä, kun taas heikolla osaamisella varustettu opettaja antaa ympäristön vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä. (Korthagen 2004, 80)

Osaamiseen vaikuttaa opettajan uskomukset. Esimerkiksi, jos opettaja uskoo, että tunteiden huomioon ottaminen on ”pehmeä” tapa lähestyä koulutusta ja vie pohjan kestää vaikeuksia, ei hän todennäköisesti kehitä itselleen empaattisia taitoja. (Korthagen 2004, 81) Se, millaisia uskomuksia kouluttamisesta opettajalla on, vaikuttaa hänen tekoihinsa. Uskomuksiin voi vaikuttaa pitkälti myös se, millaista koulutusta opettaja itse on saanut aikanaan. Jos hänen opettajansa ovat toimineet etäisesti, pyrkimällä mittaamaan lähinnä ulkoisia saavutuksia ja niin sanotusti kaatanut tietoa oppilaiden päähän, mallintaa hän todennäköisesti samoja metodeja. (Feiman-Nemser 2012, 27)

Identiteetti viittaa ennen kaikkea ammatilliseen minäkuvaan, joka sellaisista kysymyksistä, kuten millainen opettaja kukin haluaa olla ja millaisen roolin opettaja näkee itselleen. Kun koulutus siirtyy opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen, joutuu opettaja näiden edellä olevien kysymysten äärelle. (Korthagen 2004, 81-82) Mayesin (2001, 480) mukaan opettajien ammatilliseen minäkuvaan vaikuttaa vahvasti heidän elämäkokemukset ja heihin vaikuttaneet yksilöt. Uskomuksemme maailmasta ja itsestämme on pitkälti rakentunut ja muokkautunut sen mukaan, miten meidät on kasvatettu.

Positiivisten ja negatiivisten roolimallien vaikutus on myös ilmeinen. Me toisinnamme tai vältämme aikaisempien opettajien hyviä ja huonoja malleja. Näin kokemuksemme ja kohtaa-

miset vaikuttavat ammatillisen minäkuvan muodostumiseen. Käytös voidaan siis nähdä itseymmärryksen funktiona, joka tekee itseymmärryksestä hyvin keskeisen kokonaisuuden koulutuksessa ja koulutuksen opettelussa. Jos opettajalla on negatiivinen minäkuva, on heidän käyttäytymistään vaikea saada muuttumaan. He saattavat kokea itsensä epäpäteviksi ja ovat liian itsekriittisiä, vaikka jossain tilanteissa he kykenisivätkin erinomaisiin opetustuloksiin. Sama ongelma koskee liian positiivista minäkuvaa. Tällaiselle henkilölle on vaikea vakuuttaa, että heidän pitäisi kyetä parempiin tuloksiin, koska heidän minäkuvansa mukaan tulokset ovat jo hyviä. (Korthagen 2004, 82-83)

Opettaja on harvoin kiinnostunut omasta ammatillisesta identiteetistään, varsinkin opetustilanteessa. Identiteetti kumpuaakin tiedostamattomasta kokonaisuudesta, joka koostuu tarpeista, tunteista, arvoista, roolimalleista, aikaisemmista kokemuksista ja toimintamalleista, jotka yhdessä muodostavat ammatillisen identiteetin. (Korthagen 2004, 85) Ymmärtämällä oman ammatillisen identiteetin opettajat voivat tehdä valintoja, jotka ovat johdonmukaisempia. Näin on mahdollisuus kehittää omaa toimintaa vertaamalla aikaisempia opetustapoja, luomalla tavoiteltavia ammatillisia kehityskohteita ja käsittämällä omia toimintatapamalleja. (Klechtermans & Vandenberghe 1994, 46-47)

Viimeinen ja vaikein taso määrittää on missio. Tällä tasolla pohditaan hyvin yksilöllisiä kysymyksiä, kuten minkä asian ihminen näkee henkilökohtaisena kutsumuksenaan maailmassa. Tämä voidaan ilmaista myös kysymyksellä: mikä ajaa meidät elämässä tekemään mitä me teemme. (Scotton 2009, 3) Mission tasolla tullaan tietoisiksi siitä, mikä on oman itsensä tarkoitus suuremmassa kokonaisuudessa tai oma roolimme suhteessa kanssaihmiisiin. Kun identiteettitasolla keskitytään yksityiskohtaiseen ammatilliseen identiteettiin, on mission tason kokonaisvaltaisempi kysymys minuudesta ja merkityksestä osana perhettä, sosiaalista ryhmää ja kulttuuria. Lyhyesti sanottuna, kysymys on siis siitä miksi minä olen olemassa. (Korthagen 2004, 85)

Vastaus edellä oleviin kysymyksiin saattaa löytyä uskonnosta, sitoutumisesta kanssaihmiisiin, ympäristöstä tai ideaaleista, kuten maailman rauhasta. (Korthagen 2004, 85) Sotilaskouluttajan osalta tämä saattaa olla yhteisöllisyyden merkityksen korostaminen ja varusmiesten arvokasvatus. Se voi olla myös itseluottamuksen ja itsevarmuuden luomista nuoriin ihmisiin, joita hän ei enää koskaan näe. Kaikki tämä saattaa olla osa laajempaa isänmaallisuutta, jolloin kouluttaja näkee kansan, sen yhtenäisyyden ja keskeiset arvot niin tärkeinä, että koulutuksen ja oman elämän tavoite on jakaa itse hyvinä pitämiään arvoja sotilaskoulutuksen lisäksi.

3.2. Hyvän opettajan persoonallisuus

Persoonallisuus vaikuttaa merkittävästi opettajan tehokkuuteen ja hyvien koulutustulosten saavuttamiseen. Persoonallisuus nähdään kaikkein tärkeimpänä, mutta samalla monimutkaisimpana tekijänä opettajan tehokkuudessa. Tästä huolimatta persoonallisuuden vaikutuksia koulutustuloksiin ja opettajien tehokkuuteen on tutkittu kuitenkin suhteellisen suppeasti. (Göncz 2017, 75-76) Persoonallisuutta ja sen eri piirteitä on tutkittu usein eri menetelmin, kuitenkin kaksi metodia tuntuu nousevan ylitse muiden. Ensimmäinen metodi on Myers-Briggs tyypin indikaattori (MBTI). Tämän menetelmän mukaisia tutkimuksia löytyy varsin paljon varsinkin 2000-luvun puoleen väliin asti. (Rushton, Morgan & Richard 2007, 433) Uudempi tutkimus näyttää nojautuvan kuitenkin enemmän viiden suuren persoonallisuuspiirteen teoriaan (Big Five) (Göncz 2017, 76; Patrick 2011, 242).

Opettajien persoonallisuuden tutkimuksessa on käytetty tähän asti laajasti erilaisia menetelmiä ja havaintomenetelmiä. Pääsääntöisesti persoonallisuuden tutkimuksissa on nojattu opettajien itsearvioon, oppilaiden näkemyksiin tai asiantuntijoiden arvioihin. (Göncz 2017, 77) Tutkittaessa persoonallisuutta ja sen vaikutusta opettajan tehokkuuteen on otettava huomioon persoonallisuuden kehitys. Nykyisen käsityksen mukaan persoonallisuuden piirteet ovat kehittyneet kokonaisuudessa noin 30 ikävuoteen mennessä. Tämänkin jälkeen persoonallisuus kehittyy, mutta tyypillisesti voimakkaampien piirteiden tasaantuessa. Nuoren persoonallisuus on enemmän itseään esille tuova, kun taas vanhetessa ihmiset muuttuvat vakaammiksi ja keskittyvät enemmän muiden olemassaoloon. (Caspi & Roberts 2001, 303) Ominaisuudet, kuten tunnollisuus, ulospäin suuntautuneisuus, sovitteleva ja emotionaalisesti vakaa persoonallisuus voidaan nähdä työhön sitoutumista vahvistavina piirteinä. (Hudson, Roberts & Lodi-Smith 2012, 337)

Vaikka persoonallisuuden piirteitä on tutkittu eri persoonallisuuspiirreteorioita hyödyntäen, ei ole tarkoituksenmukaista tarkastella vain yhtä teoriaa ja sen tuloksia. Parhaaseen näkemykseen päästään yhdistämällä eri teorioiden tuloksia, sillä yksi ainut teoria ei riitä olemaan yksistään täysin kattava. (Carmer 2013, 9-10) Näin ollen tarkoitus ei ole keskittyä kuvaamaan persoonallisuusteorioita, vaan niitä piirteitä, joita tähänastinen tutkimus on korostanut.

Rushtonin, Morganin ja Richardin (2007, 435) tutkimus selvitti hyödyntäen MBTI menetelmää, minkälainen on persoonallisuuden piirteiltään tehokas opettaja. Tätä tutkimusta varten he teettivät tarkkaan valitulla ryhmällä parhaita opettajia USA:sta MBTI kyselyn. Tutkittavat valikoituvat mukaan vuonna 1993 perustetusta the Florida Department of Educationista. Yk-

sikköön valitaan Floridan alueen parhaita opettajia tiettyjen kriteerien, kuten tutkimuksen, koulutustulosten ja palkitsemisien perusteella.

Heidän tutkimuksensa mukaan nämä tehokkaat opettajat omasivat ENFP persoonallisuuden, joka tarkoittaa ekstroverttiä, intuitiivista, tunnepohjaisia päätöksiä sekä joustavaa. Nämä opettajat olivat tyypillisesti ulospäin suuntautuneita ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. He olivat luovia, hauskoja, arvostavat yksilöllisiä tarpeita ja hyviä ilmaisemaan itseään. Vuorovaikutteisuus ympäristön kanssa johtaa siihen, että nämä parhaat opettajat omaksuvat helposti uusia tapoja toteuttaa opetusta ja tarttuvat uusiin konsepteihin helposti. (Rushton, ym. 2007, 439)

ENFP tyypin opettajat ovat alttiita hyväksymään muutoksia. He ovat optimistisia, aktiivisia ja mielikuvituksellisia ollen samalla avoimia tulevaisuuden suhteen. Heillä on taipumus eläytyä asioihin, jolloin opetustilanteessa he korostavat luovaa stimulointia sekä tarinankerronnallista luennointia. Tarvittaessa heillä on kuitenkin kyky muokata tätä käytöstä riippuen oppilaiden tarpeista. Seuratessa ENFP tyypin opettajan opetusta, voi luokassa huomata useita erilaisia opetusmetodeja, kuten keskustelua, ryhmätöitä ja ajattelun korostamista. Nämä opettajatyypit korostavat oppijan roolia ja kannustavat oppijaa itsensä kehittämiseen niin tiedoiltaan, kuin persoonaltaan. (Rushton, ym. 2007, 439) Nämä ENFP tyypin persoonallisuudet ovat kuitenkin harvinaisia persoonallisuustyppejä. Vain noin 3% väestöstä omaa kyseisen persoonallisuuden. (Keirse 1998, 155)

Tiivistettynä ENFP persoona voidaan määritellä energiseksi ja innostuneeksi opettajaksi. Heille tyypillistä on stimuloida oppijaa ymmärtämään mitä hän ei tiedä ja näin täydentämään tietämystään. ENFP tyypin opettajat kannustavat mielikuvitukseen ja luovuuteen luokkahuoneessaan useiden erilaisten aktiviteettien myötä. Näiden opettajien oppilaat usein tuntevat, että heidän opettajansa ymmärtävät heitä ja auttavat erilaisten henkilökohtaisten ongelmien kanssa. (Fairhurst & Fairhurst 1995, 63)

MBTI on saanut osakseen kuitenkin suhteellisen paljon kritiikkiä, jonka vuoksi sen käytettävyys tai menetelmän avulla tehtyjen tutkimusten määrä on jäänyt viime vuosina vähäiseksi. Ensinnäkin yksi menetelmän keskeisistä kehittäjistä Isabel Myers ei ollut psykologi, jolloin hänen pätevyytensä kehittäjänä on kyseenalaistettu. Indikaattoria on kehitetty 1970-1980-luvulla edelleen, mutta indikaattorin taustat herättävät kuitenkin epäilyjä. Toiseksi MTBI:tä ei ole tutkittu tieteellisesti, jonka vuoksi indikaattori on pelkistynyt lähinnä kaupalliseksi tuotteeksi. (Geyer 2013, 4; Geyer 2014, 2)

Viime aikoina persoonallisuuden tutkimus on painottunut enemmän viiden suuren persoonallisuuspiirteen teoriaan (Göncz 2017, 85). Tämä viiden faktorin malli on itsearviomenetelmä, jolla pyritään kartoittamaan tutkittavan kohteen persoonallisuus kokonaisvaltaisesti. Malli perustuu viiteen peruspiirteeseen, jotka ennustavat käyttäytymisen ja persoonallisuuspiirteen yhteyttä. Näitä piirteitä ovat ekstroversio, sovinollisuus, tunnollisuus, tasapaino vs. neuroottisuus ja avoimuus. Faktorit kuvaavat viittä suurta persoonallisuutta seuraavasti: ekstroversio on eloisa, energinen ja kilpailunhaluinen, sovinollinen on miellyttävä ja ystävällinen, tunnollinen on sitoutunut ja omaa hyvän itsekurin, tasapainoinen on vakaa ja hallitsee tunteensa, avoin on avoin uusille kokemuksille. (Pervin & John 1999, 105)

Tätä viiden faktorin mallia voidaan myös soveltaa opettajiin ja heidän persoonallisuuteensa. Malli voi antaa hyvän pohjan sille, minkälaisia ovat persoonallisuuspiirteiltään hyvät opettajat. Heti voidaan yksinkertaistaa olettamuksia, kuten neuroottisuus on huono piirre ja päinvastoin tunnollisuus hyvä piirre. Samoin voidaan olettaa, että hyvien opettajien tulisi kyetä yhteistyöhön, olla halukkaita kompromisseihin, hyväkäytöksisiä ja hyväntahtoisia ihmiskunnan tulevaisuuden suhteen. Hyvällä opettajalla tulee olla riittävä määrä tunnollisuutta, jotta ominaisuudet kuten kompetenssi, järjestys, velvollisuudentunto, suunnitelmallisuus, itsekuri, impulsiivisuuden kontrollointi ja sitoutuneisuus voivat näkyä hänen työssään. (Göncz 2017, 86)

Eryilmaz (2015, 2051-2055) teetti kyselyn Eskisehirin yläasteikäisillä oppilailta Turkissa opettajien persoonallisuudesta käyttäen viiden suuren persoonallisuuspiirteen mallia. Hänen tutkimuksensa perusteella oppilaan näkivät menestyneimmät opettajat persoonallisuudeltaan ulospäin suuntautuneina, tunnollisina, sopeutuvina, emotionaalisesti vakaina ja avoimina kokemuksille. Oppilaspohjainen kysely saattaa olla kuitenkin osittain harhaanjohtava. Ennakkoasenteet saattavat vaikuttaa siihen millaiset opettajat arvioidaan parhaiksi. Esimerkiksi opettajan huumorintaju tai oppilaiden saamat paremmat arvosanat vaikuttivat siihen, kuinka hyväksi oppilaat arvioivat opettajia. (Ahmadi, Helms & Raiszadeh 2001, 18; Feldman 2007, 93) Persoonallisuuden ja opettajan kykyjen arvioinnissa voidaan kuitenkin nähdä vaikuttavan myös oppilaan kyky omaksua tietoa. Toisin sanoen oppilas, joka on innostunut opiskelemaan, saa parempia arvosanoja ja arvioivat opettajia tämän perusteella paremmiksi. (Patrick 2011, 246)

Patrickin (2011 247-248) tutkimuksessa opettajan persoonallisuuden ja oppilaan menestymisen taustalta löytyy kuitenkin piirteitä, jotka tuntuvat tukevan opettajan tehokkuutta. Tällaisia piirteitä ovat mm. ulospäin suuntautuneisuus, avoimuus, sopeutuvaisuus ja tunnollisuus. Oppilaiden saamat paremmat tai huonommat arvosanat eivät tutkimuksen perusteella vaikuttaneet juurikaan siihen, miten yhteneväisesti tai eriävällä tavalla he arvioivat tehokkaimpien opettajien persoonallisuuksia.

3.3. Hyvät ihmissuhdetaidot vaikuttavat oppijan menestykseen

2000-luvun alusta lähtien oppilas-opettajasuhde on saanut enenevässä määrin huomiota tutkimusjäljestyksessä. Oppilasopettajasuhteen on nähty vaikuttavan oppilaiden käyttäytymiseen, sitoutuneisuuteen opetukseen ja opintomenestykseen. (Roodra, Koomen, Spilt & Oort 2011, 20, Roodra 2012, 12) Cornelius-White (2007) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että opettajat, jotka ovat empaattisia, ymmärtäväisiä, kannustavia oppimiseen sekä omaan ajatteluun, saivat aikaisiksi parempia tuloksia. Tällaisten opettajien oppilaat ovat paremmin osallistuvia, motivoituneita ja saavuttivat parempia tuloksia. (Cornelius-White 2007, 127-130) Opettajaoppilas-suhteen todellisista vaikutuksista on myös ristiriitaista tietoa eikä varsinaisesta ihmissuhdeprosessista opettajan ja oppilaan välillä ole tutkimusta yhtä paljon. (Roodra 2012, 13)

Hyvän opettajuuden tehokkuuden mittaamiseen ei riitä yksiselitteisesti tietyt persoonallisuuden piirteet, sillä vuorovaikutus on kaksisuuntaista, toisin sanoen ympäristö ja oppijat vaikuttavat opettajan käyttäytymiseen ja päinvastoin. (Korthagen 2004, 80) Tällaisia vaikuttimia voi olla muun muassa oppilaan oma motivaatio, kyvyt ja mahdollisuudet. Kaksisuuntainen vuorovaikutus vaikuttaa opettajan tehokkuuteen ja kykyyn toimia erilaisissa toimintaympäristöissä. (Feldman 2007, 106)

Feldman (2007, 114) toteaa omassa tutkimuksessaan, että opettajien tehokkuuden tärkeitä ominaisuuksia ovat opettajan ennakointi tai valmistelut ja koulutuksen organisointi, opettajan selkeys ja ymmärrettävyys, opettajan kyky stimuloida oppilaita sekä oppilaiden oivalluksen mahdollistaminen koulutuksessa. Pedagogisten valmiuksien lisäksi ihmissuhdetaidot vaikuttavat siihen miten positiiviseksi vuorovaikutus muodostuu opettajan ja oppilaan välillä (Belhaj & Abderrahman 2015, 60).

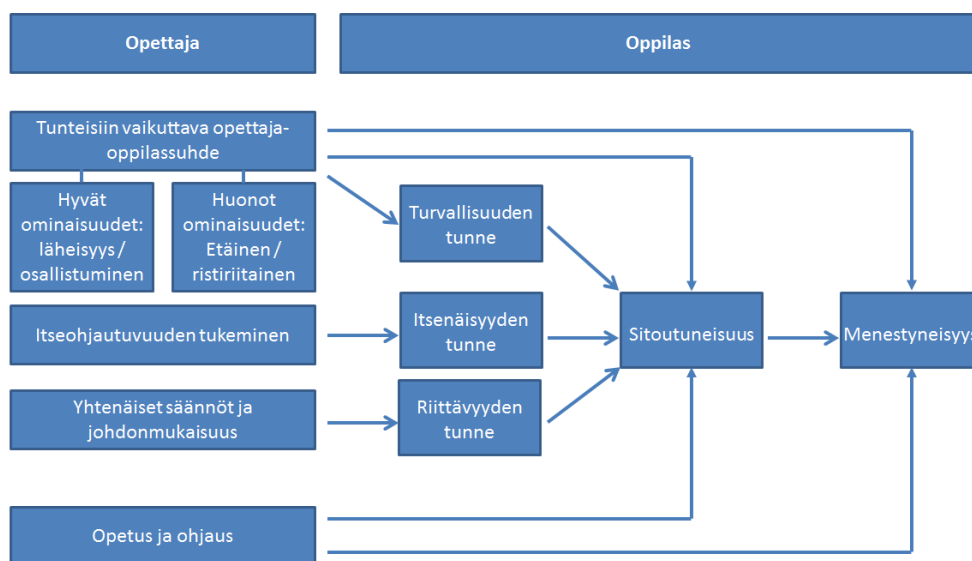
Paremmat ihmissuhdetaidot edesauttavat opettajaa ymmärtämään ja kuulemaan paremmin oppilaitaan. Parempi vuorovaikutussuhde ja oppilaiden parempi tuntemus johtavat tehokkaampaan oppimiseen, kun opettajalla on keinoja tunnistaa yksilöllisiä tarpeita ja kykyjä. Positiivinen vuorovaikutus motivoi oppilaita myös yrittämään ja oppimaan tehokkaammin. Tällainen ihmissuhdetaito edellyttää opettajalta tiettyjä persoonallisuuspiirteitä, kuten ymmärtävyisyyttä, ystävällisyyttä, kärsivällisyyttä, oppilaiden arvostusta ja kuria tietyissä tilanteissa, jolloin oppilaille tulee ymmärrys opettajan pelisäännöistä. (Belhaj & Abderrahman 2015, 60)

Koulutuksessa ihmissuhdetaidot korostuvat moneen muuhun ammattiin nähden, koska opettaja joutuu tyypillisesti olemaan tekemisissä useiden yksilöiden kanssa kerralla. Opettaja joutuu opetustilanteessa seuraamaan samanaikaisesti mitä oppilaat tekevät ja miten he reagoivat.

Taito selittää, kyseenalaistaa, keskustella, antaa palautetta, valmistella tehtäviä, järjestellä työ ja hallinnoida opetustilannetta samanaikaisesti ei ole yksinkertainen tehtävä. (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2007, 117)

Ibadin (2018, 164, 174-175) tutkimuksen mukaan ominaisuudet, kuten ymmärtäväisyys, itse-tietoisuus, toisista välittäminen, empatia, oikeudenmukaisuus, arvostus muita kohtaan, tasa-puolisuus ja kyky osallistua edesauttavat opettajia vaikuttamaan oppilaisiin. Tällaiset kyvyt ovat vahvasti yhteydessä tehokkaaseen oppimiseen ja opettamiseen. Hänen tutkimuksessaan korkeakouluopiskelijat näkivät, että hyvän opettajan tulee olla vuorovaikutteinen, omata hyvän asenteen, omata tietoa opetettavasta aiheesta, kyetä välittämään tietoa, omata hyvät kommunikaatiotaidot, kyetä motivoimaan oppilaita, olla arvostava oppilaitaan kohtaan sekä hyvä esiintymistaidoiltaan.

Roodra, Koomen, Spilt ja Oort (2011, 27) tekivät laajan tutkimuksen vuosien 1990 ja 2011 välillä laadituista akateemisista tutkimuksista opettajaoppilassuhteen vaikutuksista oppilaan sitoutuneisuuteen ja menestykseen opinnoissa. Heidän työnsä käsitti yhteensä 92 tutkimusta, joiden perusteella he loivat teorian hyvän opettajan ihmissuhdetaitojen vaikutuksesta.



Kuva 2. Opettaja-oppilassuhteen teoreettinen malli (vrt. Roodra, ym. 2011, 22)

Yllä oleva malli kuvaa hyvän opettajan oppilas-opettajasuhdetta, joka ilmentää opettajan käyttäytymistä ja tunteisiin vaikuttavuutta, oppilaiden tunnetta, sitoutuneisuutta ja menestystä. Roodran, Koomenin, Spiltin ja Oortin (2011, 22) tutkimuksessa keskityttiin ennen kaikkea tunteisiin vaikuttavan opettajaoppilassuhteen vaikutuksiin, mutta myös itseohjautuvuuden tukeminen, johdonmukaisuus ja opettajuus vaikuttavat oppilaan sitoutuneisuuteen ja menestykseen.

Opettajat, jotka panostavat turvallisuuden tunteen muodostumiseen oppilaissa, kykenevät sitouttamaan oppilaat opiskeluun. Tähän vaikuttaa muun muassa avoin keskustelu ja ilmapiiri opetustilanteissa. (Birch & Ladd 1997, 62-63) Näin ollen ihmissuhdetaidoiltaan hyvät opettajat stimuloivat oppilaiden oppimiskäyttäytymistä ja tukevat oppilasta hyväksymään koulutuksen ja opetuslaitoksen vaatimukset. (Al-Yagon & Mikulincer 2004, 113)

Itseohjautuvuusteorian mukaan, jotta oppilas motivoituu opiskeluun, täytyy kolmen perustarpeen täyttyä. Nämä ovat tarve vuorovaikutteiselle suhteelle, riittävyyden tunteelle ja itsenäisyyden tunteelle. Opettaja kykenee tukemaan näitä tarpeita osoittamalla kiinnostusta ja sitoutumista oppilaisiin, asettamalla selkeät pelisäännöt ja noudattamalla niitä johdonmukaisesti ja tukemalla oppilaan itseohjautuvuutta, omaa ajattelua sekä ominen käsitysten testaamista käytännössä. Erityisesti itsenäisyyteen kannustaminen kontrolloivan toiminnan sijaan lisää oppilaiden halua oppia. (Deci, Vallerand, Pelletrier & Ryan 1991, 327, 332-333, 340) Jos oppilaan perustarpeet täyttyvät, heidän sitoutumisensa oppimiseen ja oppimistoimintaan lisääntyvät. Opettajan käyttäytymisestä kiinnostus ja sitoutuneisuus oppilaisiin nousevat kaikkein keskeisimmäksi vaikuttajaksi oppilaiden sitoutumisen ja menestyksen kannalta. (Skinner & Belmont 1993, 577)

Cornelius-White (2007, 116, 120-127, 130-132) keräsi oman aineistonsa samalla tavalla kuin Roodran, Koomenin, Spiltin ja Oortin (2011). Hän halusi selvittää opettajaoppilassuhteiden opettajien piirteiden muuttujia eri tutkimusten valossa. Tutkimuksessa naissukupuoli vaikutti olevan tehokkaampi opettajaoppilassuhteen muodostajana kuin miessukupuoli. Sen sijaan opettajan kokemus, etnisyys tai oppilaiden taustat eivät vaikuttaneet suuresti opettajaoppilassuhteeseen. Tärkeimpiä opettajien piirteitä olivat empatia, lämminhenkisyys ja ajattelun tukeminen. Vähemmän tärkeinä piirteinä nousi esiin opetteluun tukeminen ja erilaisuuteen totuttaminen. Näiden piirteiden korostuminen naisopettajissa näyttää viittaavan perinteisiin sukupuolirooleihin, jossa naisilta odotetaan ja sallitaan pehmeämpiä arvoja ja ilmaisua kuin miehiltä.

Marzano & Marzano (2003, 6-7) näkevät ettei hyvä opettajaoppilassuhde liity opettajan persoonaan, vaan siihen miten läheiseksi oppilaat kokevat opettajansa. Tehokkuus näissä ihmissuhdetaidoissa voidaan löytää opettajan käyttäytymisestä. Opettajan tulee osoittaa kohtuullista määrää dominointia, kohtuullista määrää yhteistyötä ja olla tietoinen vaativista oppilaista. Tällaisen käyttäytymisen voidaan nähdä olevan avainasemassa opetustilanteen hallinnoinnissa.

3.4. Motivaatio lisää tehokkuutta

Motivaatio vaikuttaa tehokkuuteen, suuntautuneisuuteen, sinnikkyYTEEN ja yhteisiin tavoitteisiin eli kaikkeen toimintaan ja tarkoituksiin. Motivaatio on keskeinen ja jatkuva tutkimuskohde psykologiassa, sillä sen merkitys on suuri niin biologian, kognition kuin sosiaalisuuden säätelyssä. Toisin sanoen motivaatio on keskeinen, koska se vaikuttaa tuottavuuteen ja tehokkuuteen. Motivaation taustat voivat olla kuitenkin moninaiset, sillä mikä motivoi meitä, ei ole yksiselitteinen toiminnan tuloksen kannalta. Ihmiset voivat motivoitua, koska he arvostavat jotain toimintaa tai koska siihen liittyy vahva ulkoinen arvostus. (Ryan & Deci 2000, 69)

Opettajan motivaatio on keskeinen kokonaisuus opetuksen näkökulmasta. Jotta opettaja voisi olla motivoitunut, hänen tulee olla tyytyväinen työhönsä ja omata positiivista psykologista pääomaa (Viseu, Jesus, Rus, Canavarro 2016, 440). Dalalin, Baysingerin, Bummelin ja LeBretonin (2012, 313) tutkimuksessa todettiin, että tyytyväisyys työhön ja työntekijän sitoutuneisuus ovat kaikkein tärkeimpiä piirteitä määritellessä työntekijän panosta työhön tai työyhteisöön. Motivaation seurauksena opettajien opetuslaatu on parempaa, mikä yhä edelleen motivoi oppilaita (Viseu, Jesus, Rus, Canavarro 2016, 451).

Opettajan positiivinen psykologinen pääoma koostuu neljästä ominaisuudesta, jotka ovat itsevarmuus, optimismi, toiveikkuus ja joustavuus. Ominaisuudet tarkoittavat sitä, että itsevarma opettaja jaksaa nähdä vaivaa menestyäkseen haastavissa tehtävissä, optimistinen opettaja uskoo menestyvänsä nyt ja tulevaisuudessa, toiveikas opettaja pyrkii asetettuihin tavoitteisiinsa ja tarvittaessa kehittää keinoja päästä niihin sekä joustava opettaja ei lannistu haasteista tai esteistä, vaan löytää menetelmät onnistua. (Luthans, Youssef & Avolio 2007, 3)

Motivaatio on yleisesti nähty energiana tai eteenpäin vievänä voimana, joka on ihmisissä luonnollisesti syntyvä piirre. Koska motivaatio on kompleksinen kokonaisuus, ei sen määrittelyssä ole kuitenkaan löydetty varsinaista yhteisymmärrystä. (Dörnyei & Ushloda 2013, 4-5) Opettajan työssä on useita tekijöitä, jotka vaikuttavat motivaatioon niin sisäisten kuin ulkoisten tekijöiden toimesta. Sitoutumista varten opettajat tarvitsevat tukea selviytyäkseen muuttuvien ympäristön, organisaation ja oppija-aineiden kanssa. Positiivinen tunne tehokkuudesta ja saavutuksista vaikuttaa merkittävästi motivaation ylläpitämiseen. (Day, Kington, Stobart & Sammons 2006, 614)

Opettajan motivaatio koostuu Parvelin ja Oga-Balwinin (2008, 6) mukaan kuudesta tekijästä, jotka eivät vain muodosta motivaatiota, vaan vaikuttavat myös siihen säilykö motivaatio läpi uran:

- Ensimmäisenä on sisäinen motivaatio, johon vaikuttaa halu opettaa, vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaiden välillä, tehokkuuden tunne opetuksessa, saavutukset opetuksessa sekä tunne kyvystä motivoida oppilaita.
- Toisena on ulkoinen motivaatio, joka muodostuu työolosuhteista kuten stressi ja työn määrä, kohtuullisesta korvauksesta työstä sekä varmuudesta työn jatkuvuudesta.
- Kolmantena on itsenäisyys, johon vaikuttaa mahdollisuus valita työmenetelmät, materiaalit sekä opetustilan valinta.
- Neljäntenä on työyhteisö, joka muodostuu hyvästä vuorovaikutuksesta ja yhteisöstä sekä vahvasta yhteenkuuluvuuden tunteesta työyhteisön kanssa.
- Viidentenä on itsensä toteuttaminen, joka edellyttää tahtoa saavuttaa menestystä ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista.
- Kuudentena on organisaation tuki, joka koostuu tarkoituksenmukaisesta opetusympäristöstä, kunnollisista koulutusmateriaaleista ja riittävästä tuesta uusien opettajien sisään ajamisessa sekä kaikkien ammattitaidon kehittämistä kurssittamalla henkilökuntaa.

Roth, Assor, Kanat-Mayon ja Kaplan (2007, 761, 769) tutkivat omassa työssään opettajien motivaatiota tukeutuen itseohjautuvuusteoriaan. Heidän mukaansa motivaation omaehtoisuus auttaa opettajaa ymmärtämään itseään ja tarpeitaan, kun taas kontrolloitu motivaatio koetaan ulkoisen tai sisäisen pakon sanelemana voimana. Omaehtoisen motivaation seurauksena opettajat tunsivat saavuttaneensa parempia tuloksia, kun taas pakotettu motivaatio ajoi heitä uupumukseen. Samoin omaehtoinen motivaatio tuotti parempia tuloksia koulutuksessa opettajan painottaessa yksilön taitoja ja kehitystä oppijan ehdoilla, mikä vaikutti oppijan henkilökohtaiseen motivaatioon.

Tarkasteltaessa kahta henkilöä, joista toisen motivaation lähde on sisäinen innostus ja toisen lähde on ulkoinen kontrolli tai pakote, on lopputulos hyvin erilainen. Omaehtoinen motivaatio johtaa käyttäytymisessä suurempaan kiinnostukseen, innostukseen ja itseluottamukseen, joka johtaa parempaan tuottavuuteen, sinnikkyYTEEN ja luovuuteen. (Ryan & Deci 2000, 69) Motivaatiota ei voida kuitenkaan yksistään pitää synonyyminä menestykselle eikä menestys ole synonyymi motivaatiolle (Ames 1990, 410). Menestys vaatii opettajalta tietoja ja taitoja sekä ympäristön positiivisia vaikutuksia (Viseu, Jesus, Rus, Canavarro 2016, 451-452).

3.5. Ammatillinen osaaminen auttaa ymmärtämään kokonaisuuksia

Tutkittaessa opettajien ammatillista osaamista, painottavat opettajat hieman erilaisia ammatillisia ominaisuuksia riippuen kunkin omasta ammatillisesta identiteetistä. Toiset opettajat näkevät asiasisällöisen osaamisen tärkeimpänä ammatillisena piirteenä, kun taas toiset painottavat didaktista osaamista. (Day, Kington, Stobrat & Sammons 2006, 603) On oletettavissa, että opettajien asiasisällön hallinta vaikuttaa positiivisesti opetuksen laatuun ja oppilaiden tuloksiin. Havainnot tämän suhteen eivät ole kuitenkaan vahvoja tai johdonmukaisia. Suurin osa tutkimuksista osoittaa heikkoa korrelaatiota opettajien subjektiosaamisen ja oppilaiden menestyksen välillä sekä positiiviseen että negatiiviseen suuntaan. Vahvaa korrelaatiota ei kuitenkaan ole löydetty. (Darling-Hammond 2000, 3; Antoniou & Kyriakides 2013, 3)

On kuitenkin selvää, että opetettavan asiasisällön syvä ymmärrys vaikuttaa siihen, että opettajat voivat tehdä oikeita valintoja, keskittyä oleelliseen asiaan opetuksen sisällön ja opetuksen toimintatapojen suhteen. Ymmärrys siitä mitä tulee opettaa vaikuttaa opettajan käsityksiin yksilöllisistä ja kollektiivisista oppilaiden tarpeista ja näin muokkaa heidän pedagogisia valintojaan opetuksessa. (Kincheloe 2004, 50) Asiasisällöllisen hallinnan vaikutuksia opettajien tehokkuuteen on tutkittu varsin vähän muihin opettamisen osa-alueisiin verrattuna. Tutkimuksen kohteena on ollut ennemminkin opetuksen asiasisällön suunnitteluun käytetty aika, kuin minkä tyyppistä sisällöllistä osaamista opettajilla tulisi olla. (Ball, Thames & Phelps 2008, 1)

Kincheloe (2004, 53-62) jakoi opettajan osaamisen käsitteen seuraaviin kokonaisuuksiin: empiirinen, normatiivinen, kriittinen, ontologinen ja kokeellinen osaaminen. Opettajan empiirinen ammattitaito tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että opettaja ymmärtää tutkimuksissa löydetyn tiedon monimutkaisuuden, tulkinnallisuuden ja että tieto on aina ihmisen konstruoimaa. Tällöin opettaja ei tyydy välittämään tietoa yksinkertaistettuna totuutena, vaan asiasisällöstä käydään ikään kuin keskustelua, jolloin esille nostetaan useita eri näkökulmia asiasta. Yksinkertaistettuna ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta, vaan ympäröivästä tilanteesta riippuen totuus saattaa muunnella.

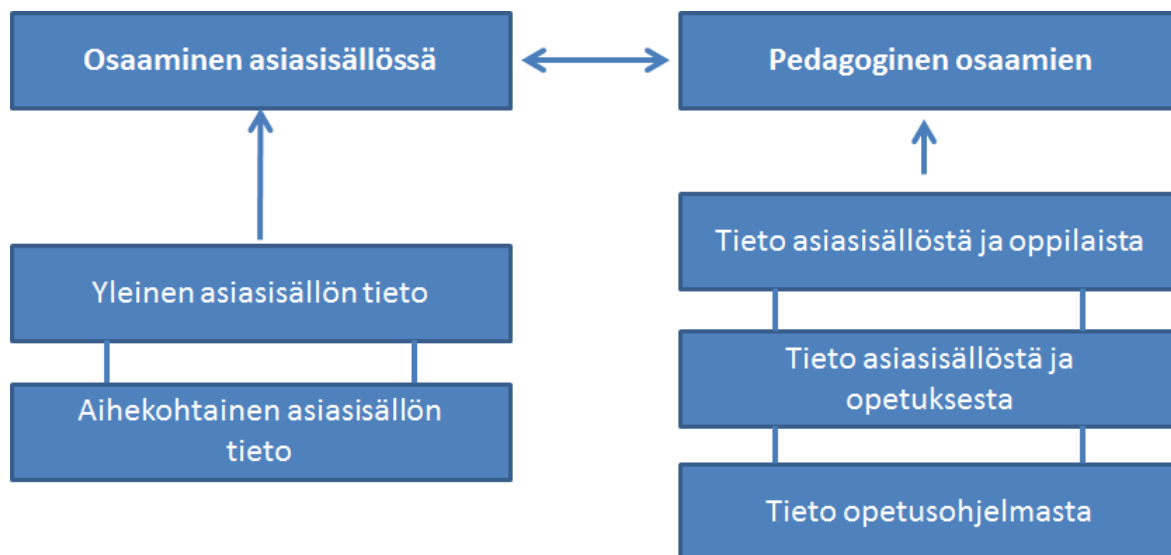
Normatiivinen osaaminen on käsitystä siitä, miten asioiden tulisi olla. Tällainen käsitys syntyy, kun opettaja ymmärtää yhteiskunnallista kokonaisuutta, voiman tai esimiesaseman roolia sekä kulttuurista ja historiallista kontekstia, jossa hän toimii. Tätä kautta opettaja käsittää esimerkiksi oman oppilaitoksensa roolin yhteiskunnassa, kuinka oppilaat suhtautuvat siihen ja miten näihin asenteisiin voidaan vaikuttaa. Kriittinen osaaminen mielletään läheiseksi normatiivisen osaamisen kanssa. Sen taustalla on ymmärrys yhteiskunnallisesta kontekstista, opetuksen nousujohteisuudesta ja oikea-aikaisuudesta. Kriittinen osaaminen tarkoittaa siis käsi-

tystä siitä, milloin jonkin asian voi opettaa. Sotilaskoulutuksessa tällainen kriittinen osaaminen voidaan yhdistää esimerkiksi tappamisen koulutukseen. Puhuuko kouluttaja heti koulutuksen alussa tappamisesta ja sen etiikasta vai tuleeeko tällaista ymmärrystä kouluttaa vasta, kun joukolle on koulutettu taistelijan taitoja, ensiaputaitoja ja vammamekanismeja. (Kincheloe 2004, 55-57)

Ontologinen osaaminen tarkoittaa opettajan itseymmärrystä, olemassaolon tarkoitusta ja omaa suuntautumista. Kun opettaja näkee itsensä samanaikaisesti opettajana ja oppijana, hän ymmärtää mitä hänen tulisi oppia. Tällainen käsitys tarkoittaa, että opettaja tunnistaa mitä puutteita hänellä on asiasisällöllisesti, pedagogisesti tai vuorovaikutuksessa. Opettajan tietoista itsetutkiskelua voidaan nimittää ammatilliseksi itsetietoisuudeksi. Kun opettaja on muodostanut kuvan itsestään, hän pyrkii itseohjautuvasti kehittämään osaamistaan. (Kincheloe 2004, 58-59)

Kokeellinen osaaminen tarkoittaa ymmärrystä erilaisista opetusmetodeista, opetukseen vaikuttavista tekijöistä ja niiden käytöstä oikea-aikaisesti eri opetustilanteissa. Erilaisilla tekijöillä tarkoitetaan luokkatilaopetusta, kurssien suunnittelun johtamista, opetuksen hallinnointia, opetusohjelmien laatimista, opettajakoulutusta, ja niin edelleen. Tyypillisesti opettajat keskittyvät ymmärtämään vain luokkatilaopetusta, mutta kaikki muu ohjaa itse opetustilaisuutta. Ymmärtämättä tätä ohjausta opettaja keskittyy lähinnä itseään miellyttävään toimintaan, eikä noudata tai vain ymmärrä opetukseen liittyvää ohjausta. Kun asiaa tarkastellaan pienemmässä mittakaavassa, tulee opettajalla olla keinovalikoima erilaisia toimintatapamalleja esimerkiksi vaikeiden oppilaiden kanssa. (Kincheloe 2004, 60-61)

Ball, Thames ja Phelps (2008, 4) tutkivat millaisia matematiikan opettajat ovat ammatilliselta osaamiseltaan. He halusivat tutkia miten opettajien tulisi tietää ja mitä muuta matematiikan-opettajien tulisi tietää matemaattisen osaamisen lisäksi. Toisin sanoen, opettajien tulee tuntea opetettavan aineensa sisältö, mutta onko tällainen ammatillinen osaaminen riittävä ollakseen tehokas ja hyvä opettaja. Tutkimuksessa Ball, Thames ja Phelps (2008, 5) uskoivat, että opettajan pitää ymmärtää opetettavan aiheen ympäriltä myös enemmän kuin mitä yhden kurssin aikana opetetaan oppilaille kyetäkseen asettamaan opetettavan asian laajempaan kontekstiin. Tämän lisäksi opettajien tulee hallita paitsi kurssin sisältö, myös pedagoginen taito.



Kuva 3. Ammatillisen osaamisen osa-alueet (vrt. Ball, Thames & Phelps 2008, 5)

Asiasisällöllinen osaaminen voidaan jakaa yleiseen asiasisällön tietoon ja aihekohtaiseen asiasisällön tietoon. Yleinen asiasisällön tietämys vaikuttaa siihen, että yksityiskohtaisempi aihekohtainen tieto osataan asettaa kontekstiin kokonaisuuden kanssa. Pedagogisella puolella ymmärrys oppilaiden kyvyistä ja opetuksen metodeista vaikuttavat taas siihen, millaisin keinoin opettaja välittää asiasisällöllistä tietoa. (Ball, Thames & Phelps 2008, 6) Tarkasteltaessa sotilaskoulutusta voidaan väittää että kouluttaja, joka ymmärtää miten taisteluosaston eri ase-lajit toimivat tietää, miten ne vaikuttavat jääkärikomppanian toimintaan ja vielä yksityiskoh-taisemmin jääkärikomppanian suorituskykyvaatimuksiin, omaa suhteessa paremman asiasisäl-öllisen osaamisen kuin kouluttaja, joka tuntee ainoastaan jääkärikomppanian suoritustasovaai- timukset. Kouluttaja, joka ymmärtää vielä ne pedagogiset keinot, joita hän voi hyödyntää asiasisällön opetukseen, saa aikaiseksi merkittävästi parempia koulutustuloksia kuin henkilö, jolla ei ole tätä ammatillista osaamista.

Ammattitaidon osalta tulee ymmärtää, että terminä asiasisältö on hyvinkin laaja ja vaihtelee merkittävästi riippuen kohteesta, mitä tarkastellaan. Lisäksi ihmiset mieltävät terminä ammat- titaidon hieman eri tavalla. Tämä johtuu osittain siitä, että ammattitaito voidaan nähdä sisältä- vän laajempia kokonaisuuksia kuin tiedot ja taidot. Tällaisia voivat olla muun muassa kyky hallita monimutkaisia pedagogisia käytänteitä, kyetä ilmaisemaan asiat ymmärrettävästi, olla psyykkisesti ja fyysisesti hyvässä kunnossa, ymmärtää itseään nuoremman sukupolven arvo- maailmaa ja kyetä toimimaan johtajana. (Nessipbayeva 2012, 148, 150)

3.6. Pedagoginen osaaminen on oppimista tehostavaa käyttäytymistä

Opettajan pedagoginen osaaminen ja valmiudet ovat sisällöllistä osaamista suuremmassa roolissa kun tarkastellaan tehokkaita opettajia. Pedagoginen osaaminen viittaa opettajan käyttäytymiseen, mikä voi tehostaa oppilaiden kykyä saavuttaa opetustavoitteet. (Antoniou & Kyriakides 2013, 3) Tehokkaat opettajat kykenevät luomaan hyvän oppimisympäristön, joka alkaa pelisääntöjen luomisella. Tavoitteena on saada oppilaat sitoutumaan vapaaehtoisesti noudattamaan näitä yhteisiä pelisääntöjä. Opettajan ei kuulu suvaita oppilaiden omavaltaista poikkeamista näistä säännöistä. Kun säännöistä siirrytään opetustapoihin, tulee opettajan valita opettamistapansa joustavasti, jolloin ne edistävät aina parhaalla mahdollisella tavalla kulloisessakin vallitsevassa tilanteessa oppimista. (Uusikylä 2006, 65)

Tyypillisiä virheitä ovat opetuksen epäjohtonmukaisuus ja hitaus. Epäjohtonmukaisuudessa opettaja saattaa mm. kiinnittää huomion vääriin asioihin ja hidastelussa taas antaa liikaa ohjeita tai selittelee tarpeettomasti asioita. Epäjohtonmukaisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei opettajan kuuluisi vaihdella opetusmuotojaan. Oppija kyllästyy nopeasti jatkuvaan kertaamiseen, mutta jos oppijat tuntevat etenevänsä, ei kyllästymistä tapahdu, tai se tapahtuu hitaasti. (Uusikylä 2006, 67)

Perinteisiä pedagogisia työkaluja ovat tarkkaan valitut opetusmateriaalit, kuten kirjat, hyvin suunnitellut luennot ja opetustilaisuudet ja käytännön harjoittelu. Monella kuitenkin teorian vieminen käytäntöön tuottaa haasteita. Erityisen hankalaa teorian hallitseminen käytännössä on nuorille opettajille, joita kutsutaan usein noviiseiksi. Opettajien valmiudet kehittyvät työn kautta. Eteneminen noviisista mestariin tapahtuu kokemuksen myötä. Kokeneet opettajat kykenevät nopeasti analysoimaan monimutkaisia tilanteita hyödyntämällä aikaisempia kokemuksiaan tilanteiden hallitsemiseksi. Kokemuksen myötä opettajalla on myös laajempi keinovalikoima erilaisia taitoja tavoitteiden saavuttamiseksi. (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2007, 116, 123)

Tehokkaat opettajat ilmaisevat itsensä hyvin selkeästi. Oppilaille tulee antaa ymmärrettävät koulutuksen tavoitteet ja keinot päästä näihin tavoitteisiin. Tämä edellyttää jatkuvaa palautteenantokykyä ja ohjeistusta kuinka mahdollinen virheellinen suunta muutetaan. Keinovalikoiman hyödynnettävyys muodostuu opetustilaisuuden ja -paikan toimivuudesta sekä oppilaiden arvostuksesta, joka mahdollistaa tehokkaan oppimisen. (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2007, 112) Hyvät opettajat luovat ymmärrettävät mittarit määrittelemiensä tavoitteiden ja oppilaan tulosten välille. Tällainen voi olla esimerkiksi viiden pisteen määritelmä, jossa jokainen piste on kuvailtu sanallisesti, eli mitä oppilas on kyennyt saavuttamaan ja mitä

ei. Viiden pisteen oppilas on päässyt kaikkiin tavoitteisiin ja nollan pisteen oppilas ei ole saavuttanut mitään tavoitteita. Tällainen tavoitteiden luokittelu auttaa opettajaa ja oppijaa ymmärtämään päämäärän. Se auttaa myös palautteessa ja sen ymmärtämisessä, että oppilas on saavuttanut jonkin tuloksen. Mikäli oppija ei ole päässyt tavoitteessa korkeimpiin mahdollisiin pisteisiin, pisteytys auttaa myös määrittelemään, mitä pitää edelleen oppia. (Marzano & Marzano 2003, 8)

Marzano & Marzano (2003) nostavat esiin kolme opettajan käyttäytymisen piirrettä, jotka edesauttavat luomaan toimivan oppimisympäristön. Tällaisia ovat kohtuullinen määrä dominanssia, kohtuullinen määrä yhteistyötä ja kyky tiedostaa oppilaat, jotka vaativat erityistä huomiota. (Marzano & Marzano 2003, 7) Dominanssi voidaan mieltää negatiivisessa mielessä, mutta hyvä opettaja kykenee käyttämään dominoivaa asemaansa tehokkaasti ja oppimisen hyväksi. Kohtuullinen määrä dominanssia voidaan mieltää opettajan kyvyksi tuottaa selkeän merkityksen ja vahvan ohjauksen koskien sekä oppimista että oppijan käyttäytymistä. Tämä edelleen tarkoittaa, että opettaja huomaa mitä luokassa tapahtuu, antaa ohjeita, asettaa tehtäviä, määrittää menetelmät, selittää ja säilyttää oppilaiden huomion. (Wubbels & Brekelmans 2005, 9)

Kohtuullinen määrä yhteistyötä muodostuu kyvystä ottaa muut ja heidän näkemyksensä huomioon. Kun dominanssi kohdistuu opetustilanteen hallintaan, yhteistyö kohdistuu vuorovaikutteisemmin oppilaan ja opettajan toimintaan tiiminä. Opettaja voi esimerkiksi joustaa opetustavoitteista oppilaiden kanssa, tai määritellä ne yhdessä. Tällä tavalla opettaja vaikuttaa välittävään kuvaan ja oppilaiden kiinnostukseen. Hyvä opettaja kykenee tietoisesti myös hyvään vuorovaikutustaitoon, jolloin hän esimerkiksi ottaa katsekontaktin jokaisen oppilaan kanssa, seisoo oppilaiden lähellä ja liikkuu luokassa heidän luo, antaa arvoa oppilaiden mielipiteelle sanomalla esimerkiksi ”Korhonen nosti esiin erinomaisen huomion...”, kannustamalla kaikkia osallistumaan keskusteluun sekä antamalla riittävästi aikaa kysymyksen jälkeen oppilaille miettiä vastausta ennen kuin jakaa puheenvuoroja. (Marzano & Marzano 2003, 9-10)

Noin 12–22 prosenttia kaikista oppilaista kärsii jonkinlaisesta henkisestä, tunnepohjaisesta tai käyttäytymishäiriöstä. Tämän vuoksi opettajien tulee tiedostaa näiden oppilaiden olemassaolo. Näiden oppilaiden käytös voi ilmetä passiivisuutena, aggressiivisuutena, keskittymisvaikeuksina, perfektionismina ja riippuvaisuutena vaikeissa päätöksissä. (Marzano & Marzano 2003, 10-11) Brophy ja McCaslin, (1992, 44) selvittivät tutkimuksessaan millaisia vuorovaikutustaitoja tehokkaat opettajat käyttivät oppilaiden kanssa. Tehokkaat opettajat eivät kohtele

kaikkia oppilaitaan samalla tavalla, vaan vaihtelevat tapaansa kohdata ja vaikuttaa oppilaiseen riippuen tämän käytöksestä tai vaativasta taustasta.

Opettajan voidaan nähdä olevan myös johtaja (Zagváné 2017, 142). Johtajataitoja tarvitaan kyetäkseen säilyttämään johdonmukaisuus ja auktoriteettiasema opetuksessa. Tehokkuuden yksi osa-alue opettajaoppilassuhteessa muodostuu opettajan kyvystä hallinnoida ja johtaa opetustilaisuutta. (Minter 2011, 60-61) Opettajien tulisi olla tietoisia useista eri tekijöistä, jotka vaikuttavat oppimisprosessiin. Erilaiset johtamis- ja hallinnointitaidot sekä vuorovaikutustaidot vaikuttavat oppilaiden omaksumiskykyyn. Heikentäviä tekijöitä luokassa ovat huonolaa-tuiset opettajat, opetusprosessin heikko johtaminen, jos yhteiset pelisäännöt ovat mahdottomia valvoa tai ylläpitää, ja viimeisenä, jos opettaja keskittyy enemmän oppilaiden suorituksiin ja vähemmän opettaja-oppilassuhteisiin sekä ohjaukseen. (Minter 2009, 30)

Oppijakeskeisessä konseptissa opettajalta vaaditaan transformationaalista johtamistaitoa, jossa opettaja toimii ohjaajana, joka luo luottamusta ja hyväksyntää sekä kaksisuuntaisen vuorovai-kutteisen keskusteluilmapiirin. Toiseksi oppijakeskeinen opettaja kannustaa ja motivoi luo-vaan ajatteluun oppilaiden kesken. Tällaisia opettajia voidaan kutsua karismaattisiksi. (Minter 2011, 57)

3.7. Toimintaympäristö vaikuttaa oppijaan ja opettajaan

Opettaja ei voi välttyä oman toimintaympäristönsä vaikutuksilta. Opettajan persoonallisuus, osaaminen ja vuorovaikutustaidot saattavat soveltua yhteen toimintaympäristöön, kun taas uudessa ympäristössä joidenkin ominaisuuksien vaikutus saattaa olla jopa haitallinen. (Göncz 2017, 81) Toimintaympäristö, johon kuuluvat myös helpot ja hankalat oppilaat, vaikuttavat erityisesti nuorten opettajien käyttäytymiseen, koska heille ei ole vielä kehittynyt sellaisia vahvuuksia, joilla he hallitsisivat oppilaita. (Korthagen 2004, 80; De Neve & Devos 2016, 2)

Tehokkaat opettajat luovat hyvän oppimisympäristön tehostamalla mahdollisuuksia oppia, hallinnoimalla ja motivoimalla oppilaita. Oppilaat odottavat turvallisuuden tunnetta, järjestys-tä, mahdollisuutta osallistua toimintaan ja että asiat tapahtuvat opetukselle mielenkiintoisessa paikassa. Tehostaakseen oppimista opettajan tulee olla ilmaisultaan selvä, pitää yllä järjestys-tä, luoda johdonmukaiset säännöt, olla oikeudenmukainen, osallistua opetukseen, tukea oppi-laita, luoda turvallisuuden tunne, herättää kiinnostusta ja luoda ympäristö, joka on kiinnosta-va, organisoitu ja houkutteleva opetettavaan asiaan nähden. (McBer 2001, 208-209) Yksinker-taisimmillaan oppimisympäristö koostuu oppijasta ja paikasta, missä oppiminen tapahtuu.

Oppimistila sisältää fyysisen ympäristön lisäksi opettajan ja oppijan toimintaa, opetusmateriaaleja, laitteita, kirjoja, vuorovaikutusta muiden kanssa. Informaation lähteenä toimivat kirjat, tulosteet, printit, esitykset, materiaalit ja niin edelleen. (Wilson 1998, 4)

Perkinsin (1991, 18-19) mukaan oppimisympäristöön vaikuttaa viisi keskeistä tekijää riippumatta fyysisestä tilasta. Ensimmäisenä on informaatiopankki, joka voi tarkoittaa mitä tahansa tekstiä kirjassa, esityksessä sekä seinillä tai opettajaa, joka jakaa tietoa oppilaille. Toisena ovat muistiinpanot, jotka tukevat oppijan lyhytkestoista muistia muodostaen ideoita, yhtälöitä ja niin edelleen. Kolmantena ovat rakennuspalikat, jotka voivat olla fyysisiä esineitä, joiden avulla oppimista edistetään. Neljäntenä ovat ilmiöpohjaiselle oppimiselle tarkoitettut tilat, joka voi tarkoittaa virtuaalista oppimisympäristöä, maastoa, rakennelmia, telttoja, ynnä muita sellaisia. Viidentenä tulevat toimintaa ohjaavat tekijät, jotka tyypillisimmin ovat opettajia. Ympäristö tai teksti voi kuitenkin toimia myös toimintaa ohjaavana tekijänä.

Perkins (1991) jatkaa edelleen, että oppimisympäristö voidaan jakaa minimalistiseen ja rikkaaseen oppimisympäristöön. Minimalistinen sisältää lähinnä informaatiopankkeja, muistiinpanoja ja toimintaa ohjaavia tekijöitä. Tällainen oppimisympäristö on hyvin perinteinen, kun taas rikas oppimisympäristö sisältää rakennuspalikoita ja ilmiöpohjaiselle oppimiselle tarkoitettuja tiloja. (Perkins 1991, 19-20) Oppimisympäristö viittaa siis kokonaisuudessaan fyysiseen tilaan, opetuksen kontekstiin ja opetuskulttuuriin. Fyysinen tila vaihtelee pelkistetystä luokkatilasta monimuotoiseen ulkona olevaan oppimistilaan. Opettajien keinovalikoimat vaihtelevat riippuen tilasta, kyetäänkö hyödyntämään tiloja, käyttämään ääntä, kuvaa ja digitaalisia järjestelmiä. (Sindhav 2016, 30)

Oppimisympäristön lisäksi toimintaympäristöön vaikuttavat oppilaitoksen toimintatavat, organisaation hallinnointi, sekä oppija-aines. Näillä kokonaisuuksilla on suoria ja epäsuoria vaikutuksia oppilaiden sitoutuneisuuteen, motivaatioon, yhteenkuuluvuuteen, turvallisuuden tunteeseen ja hyvinvointiin. Riippuu opettajasta kykeneekö hän hallinnoimaan, hyödyntämään ja opettamaan kaikkien elementtien vaikuttaessa toimintaympäristöön. (Sindhav 2016, 30-31)

Toimintaympäristön muuttajat ovat vaikuttajia, jotka vaikuttavat ulkoisesti opettajan toimintaan. Opettajilla saattaa olla johonkin oppimisympäristöön tai oppilasainekseen sopivia toimintatapamalleja, joita hän kykenee vaihtelevaan tilasta, aiheesta tai aineksesta riippuen. (De Neve & Devos 2016, 2) Oppimisympäristön muutos ei vaikuta vain opettajan toimintaan, vaan myös oppilaisiin. Suuremmat oppilasryhmät, epämiellyttävä ympäristö, sää ja opetettava aihe vaikuttavat myös oppilaan käyttäytymiseen, joka vaikuttaa opettajan toimintaan. Tehokkaat opettajat mukautuvat tällaisiin muutoksiin mukauttamalla ohjeistustaan, muokkaamalla dominoivaa rooliaan tasavertaisemmaksi tai etäisemmäksi oppilaan kanssa, antamalla vah-

vempaa tai heikompaan tukea oppilaalle, eivätkä pakota oppilaita tiettyihin standardeihin tai yritä pitäytyä tiukasti kiinni kurssin läpiviennissä, jos oppilaat eivät opi kurssin mukaisia asioita. (Tomlinson 2014, 4)

Toimintaympäristössä myös organisaatio ja sen henkilöstö vaikuttaa opettajan toimintaan. Työyhteisön henki, halu jakaa tietoa ja auttaa jokaista kehittymään vaikuttaa opettajan tehokkuuteen. Vielä suuremmassa roolissa ovat koulun johtajat eli rehtorit. Rehtorin johtaessa koulun opetusta, valvoessa sen laatua ja määrittäessä menetelmiä opetustavoitteiden saavuttamiseksi, hän joko kykenee mahdollistamaan tehokkuuden tai heikentää sitä. Tehokas työyhteisö edesauttaa toimintatapamallien luomisessa, kun taas tehoton saattaa jopa heikentää aikaisempia toimintatapamalleja. (Wahlstrom & Louis 2008, 463)

Rehtorit ja muut opettajat eivät yksistään muokkaa vielä kokonaisuudessaan organisaation toimintaympäristöä, sillä opetuslaitoksella on tyypillisesti taustalla jokin koulutuksen kulttuuri ja pedagoginen visio, jotka ohjaavat kaikkien toimintaa. Yhteinen pedagoginen visio tai käsitys edesauttaa luomaan luotettavaa yhteistyötä, mahdollistavat rajaukset ja syyn päätöksenteolle ja suojaavat oppilaitosta dramaattisilta muutoksilta. (Hazel & Allen 2012, 17)

Opetus on vuorovaikutteista ja ihmislähtöistä työtä, joihin vaikuttaa opetuksessa käytettävä materiaali ja laitteet, joiden mukaisesti opettajien tulee muokata omaa opetustoimintaa. Rajattu tila estää liikkeen ja tiettyjen välineiden käytön, jolloin opettajalla tulisi olla keinovalikoimia luoda opetuksesta mielenkiintoinen ja havainnollistava ilman apuvälineitä. Opettajien osaaminen ja ympäristön mahdollisuudet tai rajoitteet vaativat erilaisia ominaisuuksia opettajilta kyetäkseen tehokkaaseen opetukseen. (Stadler-Altman 2015, 557-558)

3.8. Yhteenveto hyvästä opettajasta

Aiemmissa tutkimuksissa nousee selvästi esiin eroavaisuuksia siitä, millainen on hyvä opettaja. Riippuen tutkimusten vastaajasta ja hänen sosiaalisista taustoistaan saattaa painotukset vaihdella jonkun verran. Esimerkiksi opettajien itsearviointi sekä oppilaiden ja rehtorien arviot opettajasta vaihtelevat jos tarkastelukulma muuttuu. Tällöin persoonallisuuden piirteet, kyvykkyys ja opettajaoppilassuhde saattavat painottua eri tavalla. (Zagyváné 2017, 143; Connell 2009, 3; Ahmadi, Helms & Raiszadeh 2001, 18; Feldman 2007, 93) Tarkoituksena tässä luvussa ei ole kuitenkaan erotella kaikkien vastaajien sosiaalisia taustoja ja vertailla niitä, vaan muodostaa mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva hyvästä opettajasta.

Vaikka teoreettisessa osuudessa opettajan ominaisuuksia tarkasteltiin persoonan, ihmissuhdetaitojen, motivaation, ammattitaidon sekä pedagogisten taitojen jaottelulla, persoonallisuuden piirteet vaikuttavat olevan läpileikkaavia kaikissa jaotteluissa. Persoonallisuuden osalta esiin nousivat ominaisuudet, kuten tunnollisuus, ulospäin suuntautuneisuus, sovittelevuus, emotionaalinen vakaus, tunneälyisyys, intuitiivisuus, luovuus, huumorintajuisuus, optimismi, aktiivisuus, sovinnollisuus, tasapainoisuus, avoimuus, sopeutuvaisuus, empaattisuus, ymmärtäväisyys, lämminhenkisyys, joustavuus, innostuneisuus, välittämien, itsekuri, velvollisuudentuntoisuus, sitoutuneisuus, ystävällisyys, kärsivällisyys ja toiveikkuus. (Hudson, Roberts & Lodi-Smith 2012, 337; Rushton, ym. 2007, 439; Pervin & John 1999, 105; Eryilmaz 2015, 2055; Cornelius-White 2007, 130; Luthans, Youssef & Avolio 2007, 3; Korthagen 2004, 79; Göncz 2017, 86)

Opettajien persoonallisuuden piirteet, kuten empaattisuus, ymmärtäväisyys, itsetietoisuus, oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus, ystävällisyys, kärsivällisyys ja välittäminen edesauttavat opettajien hyviä ihmissuhdetaitoja. (Cornelius-White 2007, 127-130; Ibad 2018, 164, 174-175; Belhaj & Abderrahman 2015, 60) Jotta opettaja kykenee tulokselliseen vuorovaikutukseen, tulee hänellä olla siis tiettyjä persoonallisuuden piirteitä mutta myös pedagogisia taitoja. (Belhaj & Abderrahman 2015, 60) Pedagogiikka voidaan nähdä opettajan tiedostettuna käyttäytymisenä, jolla tavoitellaan opetuksen osalta tavoiteltavaa loppuasetelmaa tehostamalla oppilaiden oppimista (Antoniou & Kyriakides 2013, 3). Pedagogiikka on myös tietoisia valintoja käyttää erilaisia oppimateriaaleja, tiloja ja järjestelmiä sekä ymmärrystä siitä, kuinka opettamisen teoria toimii käytännössä. (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2007, 123). Pedagoginen taito voidaan edelleen nähdä kykynä organisoida opetustilaisuus ja toimia johtajana. (Minter 2011, 57) Ihmissuhdetaidot auttavat siis opettajaa, mutta pedagoginen ymmärrys valjastaa ihmissuhdetaidot tehokkaasti osaksi opetusta.

Jotta opettaja osaa tehdä oikeita pedagogisia valintoja, tulee hänen ymmärtää, mitä hän opettaa. (Kincheloe 2004, 50) Mielenkiintoista on kuitenkin se, että vahva asiasisällöllinen osaaminen ei välttämättä tarkoita parempia opetustuloksia. (Darling-Hammond 2000, 3; Antoniou & Kyriakides 2013, 3) Opettajien muut ominaisuudet ovatkin nousseet suurempaan rooliin kuin itse asiasisällön hallitseminen. Tutkimuksissa persoonallisuus painottuu keskeisenä piirteenä, kun halutaan tarkastella niitä tekijöitä, jotka tekevät hyvän opettajan. (Korthagen 2004, 78-79; Göncz 2017, 75)

Opettajan motivaatio on positiivista käyttäytymistä ruokkiva ominaisuus, sillä se vaikuttaa sellaisiin piirteisiin kuten sinnikkyys ja tehokkuus (Ryan & Deci 2000, 69). Motivaatio synnyttää tehokkuutta mutta myös tehokkaat persoonallisuuden piirteet ruokkivat motivaatiota.

Toisin sanoen opettajan kyvyt johtavat saavutuksiin ja saavutukset lisäävät motivaatiota. (Day, Kington, Stobart & Sammons 2006, 614) Opettajaan vaikuttavat jatkuvasti myös ulkoiset tekijät. (Day, Kington, Stobart & Sammons 2006, 614) Ympäristö on täynnä erilaisia muuttujia, joihin opettajan tulee reagoida, muokata toimintatapojaan ja sopeutua. Oppimisympäristö, käytettävät opetusvälineet, oppija-aines, sekä organisaation henkilöstö ja kulttuuri pakottavat opettajat mukautumaan jatkuvasti. (Korthagen 2004, 80; De Neve & Devos 2016, 2; Göncz 2017, 81; Wahlstrom & Louis 2008, 463)

Kokemus ja ikä ovat tyypillisesti sellaisia tekijöitä, jotka ovat positiivisia vaikuttajia opettajan tehokkuuteen. Iän myötä opettaja muuttuu tasapainoisemmaksi ja vakaammaksi persoonallisuutensa osalta. (Caspi & Roberts 2001, 303) Kyky käyttää opetusjärjestelmiä, laitteita ja materiaaleja kehittyy kokemuksen myötä. Myös ymmärrys opetuksen teorian viemisestä käytäntöön on hankalampaa nuorien opettajien keskuudessa. (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2007, 116, 123) Nuoret opettajat keskittyvät helposti opetustilaisuuden ulkoisiin seikkoihin. (Korthagen 2004, 80) Niin sanottu noviisiopettaja keskittyy tyypillisesti etsimään virheitä oppilaista, opetustilasta tai organisaatiosta, kun taas kokenut opettaja näkee oppilaan tarpeet keskeisinä ja muokkaa omaa käytöstään sen mukaan. (Biggs & Tang 2007, 16-17, 19)

Opettaja voidaan nähdä monimutkaisena kokonaisuutena, jossa opettajalla on useita erilaisia rooleja. Hyvät opettajat kykenevät vastaamaan tähän haasteeseen omaksumalla monialaisia menetelmiä, sopeutumalla jatkuviin muutoksiin ja ymmärtämällä oman opetettavan aiheensa asiasisällön, kuten myös ulkopuolisia kokonaisuuksia, niiden monimuotoisia yhteyksiä ja kannustamalla oppilaita monipuoliseen opiskeluun. (Zagyváné 2017, 142; Darling-Hammond 2007, 112-113; Ball, Thames & Phelps 2008, 6) F.A.J. Korthagenin (2004) sipulimalli tiivistää tämän kokonaisuuden kuuteen toisiinsa vaikuttavaan tasoon, jotka ovat ympäristö, opettajan käyttäytyminen, osaaminen, uskomukset, identiteetti ja missio. (Korthagen 2004, 80) Jokainen kerros voi antaa erilaisen vastauksen kysymykseen, millainen on hyvä opettaja. Riippuu siis pitkälti vastaajasta, mitä kerrosta, piirrettä tai ominaisuutta hän painottaa.

4. TOOREETTINEN VIITEKEHYS JA TIETEENFILOSOFISET VALINNAT

Kun tutkitaan jalkaväkipäälliköiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta, oli minulle selvää, että tutkimuksessa tulee korostumaan tulkinnanvaraisuus ja subjektiivisuus. On lähes mahdotonta löytää absoluuttista totuutta sellaisesta asiasta kuin hyvä kouluttaja. Koska kokemuksella, asemalla ja monella muulla tekijällä on vaikutusta käsityksiimme, ei voida olettaa, että täysin yksiselitteistä totuutta olisi olemassa. Oma kokemukseni kouluttajana vaikuttaa vääjäämättä myös tulkintoihini, minkä vuoksi alusta alkaen oli selvää, että tutkimus tulee olemaan laadullinen. Fenomenografinen tutkimusote valikoitui myös hyvin nopeasti alusta tutkimuksen metodiksi. Valintoihin ohjasivat paitsi kiinnostus selvittää päälliköiden subjektiivisia käsityksiä, myös fenomenografian käyttö vastaavissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (Creswell 2013, 77).

Vaikka tiedonantajat ovatkin suhteellisen yhtenevä joukko puolustusvoimista, voidaan olettaa, että heidän käsityksensä saattavat erota merkittävästi toisistaan. Myös tiedonantajien pieni joukko tuki laadullisen tutkimusotteen käyttöä määrällisen sijaan. Tässä luvussa esittelen aikaisemman tutkimuksen ja tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset sekä, mitä on laadullinen ja fenomenografinen tutkimus eli niitä metodeja ja tapoja, joilla tämä tutkimus on toteutettu. Empiirisen aineiston osalta kuvailen, kuinka aineisto on hankittu ja kuinka se on tulkittu.

4.1. Aikaisempi tutkimus

Outi Kallioinen (2001) tutki väitöskirjassaan kadettien pedagogista asiantuntijuutta. Tutkimuksessaan Kallioinen selvitti laajasti hyvän kouluttajan ominaisuuksia kadettien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa kadetit kokivat, että kouluttajan ja koulutettavan välinen suhde on tärkeä tekijä luottamuksen rakentamisessa ja yksilöllisessä kohtaamisessa. Kun kouluttajan ja koulutettavan keskinäinen luottamus paranee, edesauttaa se rakentamaan hedelmällisiä oppimistilanteita. Kouluttajan osalta tärkeiksi ominaisuuksiksi koettiin kyky antaa palautetta, toimia esimerkillisesti, sekä hyödyntää hänen omaa persoonallisuuttansa koulutusta pidettäessä.

Timo Hakalahti (2002) tutki diplomityössään hyvää kouluttajaa ja kuinka hyvä kouluttajuus hahmotetaan sotilasyhteisössä. Hakalahti halusi tutkia kouluttajien omia käsityksiä hyvästä kouluttajuudesta, joka toteutettiin delfi-prosessina haastattelemalla kymmentä sotilaskoulutuksen asiantuntijaa. Tutkimukseen valittiin kokeneita kouluttajia eri aselajeista ja eri koulutustaustalla, kuitenkin siten, että kouluttajien viitteellinen ympäristö muodostui perusyksiköstä.

Hakalahden tutkimukseen osallistuneet 10 henkilöä vastasivat, mitä ominaisuuksia hyvällä kouluttajalla tulisi olla kolmesta eri näkökulmasta eli alaisen, vertaisen ja esimiehen näkökulmasta. Kunkin roolin osalta nousi esille melko samanlaisia ominaisuuksia pienin eroavaisuuksin, mutta näiden ominaisuuksien merkityssisältö vaihteli. Esimerkiksi hyvän kouluttajan tärkeimpänä ominaisuutena nähtiin ammattitaito kaikissa kolmessa tapauksessa. Alaisen roolissa ammattitaito saattoi tarkoittaa esimerkiksi koulutettavan aiheen ja kaluston hallintaa. Vertaisen roolissa ammattitaito nähtiin laajempänä kokonaisuuksien hallintana ja päämäärätietoisuutena myös eri opetusmenetelmien suhteen. Esimiehen roolissa ammattitaito oli kaiken edellä mainitun lisäksi yhteistyökykyä ja kykyä ottaa vastuuta suurista kokonaisuuksista.

Hakalahti käytti työssään tulkintateorianaa sosiaalista konstruktionismia, jonka mukaan todellisuus on yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotettu sosiaalinen konstruktio. Se tarkoittaa, että yksilö ei ole vain sosiaalisten rakenteiden tuote, vaan yksilön ja yhteiskunnan suhde nähdään dialektisesti. Näin ollen Hakalahti näkee, että kulttuurin muutos ympäröivässä yhteiskunnassa on vaikuttanut ammattitaidon sisältöön, kuten siihen, että sen merkitykset liittyvät pitkälti ihmisten käsittelyyn liittyviin taitoihin, eikä niinkään perinteiseen kovaan ammatitiosaamiseen. Ollakseen hyvä kouluttaja, tulee sosiaalisia taitoja korostaa, sillä niiden merkitys ammattitaitoon on ilmeinen Hakalahden mukaan.

Jan-Petri Kovanen (2009) tutki omassa pro gradu -tutkimuksessaan 92. kadettikurssin ja 75. merikadettikurssin kadettien näkemyksiä hyvästä kouluttajuudesta. Kovanen teetätti omalle vuosikurssilleen lomakehaastattelun, jossa hän selvitti kadettien käsityksiä omasta toiminnasta kouluttajina ja miten kadetit vertailevat mies- ja naiskouluttajia. Kovanen vuosikurssi oli viimeinen kurssi, joka koulutettiin yhtäjaksoisesti sotatieteiden maistereiksi neljässä vuodessa.

Aineiston pohjalta Kovanen päätteli, että kouluttajilla tulee olla pedagoginen perustietämys, jonka pohjalta työaikana kertyneen kokemuksen jälkeen voidaan kehittää koulutusta haastavampaan suuntaan. Kadetit kokivat, että heillä on hyvä ammattitaito ja teoreettinen tietämys, mutta käytännön tietämys ja kokemus kouluttajana toimimisesta on vielä heikolla tasolla. Kadetit halusivat edustaa syväjohtamisen mukaista kouluttajaa, joka on esimerkillinen, kohtaa

alaisensa yksilöllisesti, kykenee motivoimaan ja inspiroimaan alaisiaan. Kadettien käsitykset siis ovat tutkimuksen perusteella hyvin pitkälti samoilla linjoilla kuin puolustusvoimien virallinen opetus ja oppaat sanovat.

Seppo Tolppi (2011) halusi selvittää omassa pro gradu -tutkimuksessaan reserviläisten kokemuksia omista kouluttajistaan verrattuna viralliseen hyvän kouluttajan kuvaan. Varsinaisesti Tolppi ei pyrkinyt löytämään vastausta kysymykseen, millainen on hyvä kouluttaja reserviläisten mielestä, vaan millaisena kouluttaja heille ylipäänsä näyttäytyi. Tolppi toteutti aineiston keruun hankkimalla reserviläisiltä tarinamuodossa näkemyksiä omista kouluttajistaan. Näin ollen hänen lähestymisensä oli narratiivinen, jossa tarkoitus on kohdistaa huomio kertomuksiin todellisuuden ja maailman kuvaajina. Reserviläisten antamat vastaukset, tai tarinat, omista kouluttajistaan ei välttämättä anna kovin mairittelevaa kuvaa sotilaskouluttajien sosiaalisista taidoista, joiden perään Hakalahti (2002) kuulutti.

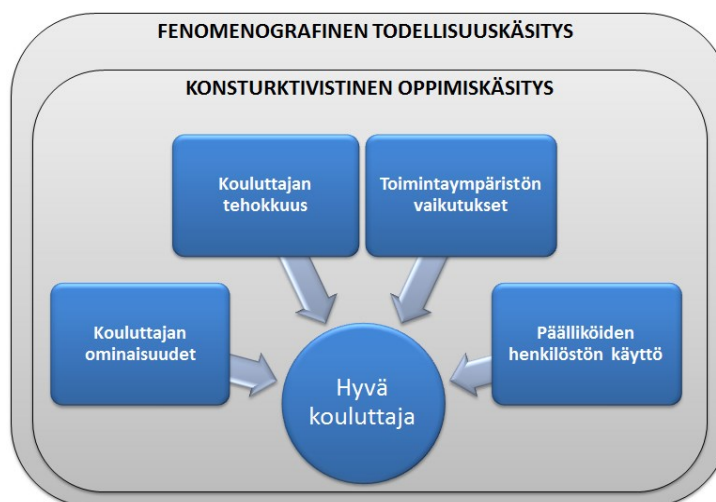
Tolpin havaintojen mukaan vaikuttaa jopa siltä, että riippumatta kulttuurin ja aikajakson muutoksesta, on kouluttajien suhtautuminen ja toimintatavat melko samanlaisia, eivät siis ympäröivän kulttuurin mukana muuttuvia. Pääsääntöisesti kouluttajat nähtiin välinpitämättöminä ja alaisistaan kiinnostumattomina suorittajina, jotka hetkittäin ilahduttavat ja saavat hyviä tuloksia aikaiseksi. Kouluttajan innostava tai välinpitämätön asenne vaikutti merkittävästi alaisina toimineiden varusmiesten omaan innostukseen palvelustaan kohtaan, riippumatta omasta kovan ammattitaidon tasosta. Reserviläiset nostivat esiin hyvinä ominaisuuksina hyvät vuoro-vaikutustaidot sekä asiallisen ja ihmisarvoisen kohtelun. Suuressa roolissa oli myös ulkoisten seikkojen korostaminen, kuten esimerkillisyys varusteiden käytössä, ulkonäössä ja tekemisessä. Tolpin tutkimuksessa nähtiin kannustavana ja hyvänä piirteenä, jos kouluttaja teki sen, mitä vaati alaisiltaan.

4.2. Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset

Kuten edellisen luvun kirjallisuuskatsauksesta voidaan todeta, ei toistaiseksi ole tehty tutkimusta, joka selvittäisi päälliköiden näkemyksiä hyvästä kouluttajasta. Lähimmäs tätä kysymystä on päässyt Timo Hakalahti (2002) joka selvitti omassa diplomityössään esimiesten näkökulmia hyvästä kouluttajasta. Vastaajat eivät välttämättä olleen kuitenkaan esimiesasemassa päälliköinä vaan kokeneita kouluttajia. Näin ollen varsinaisen yksikön pedagogisen esimiehen näkemys on vielä toistaiseksi selvittämättä.

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan harvoin tutkimusongelmista. Sen sijaan puhutaan tutkimustehtävästä tai –kysymyksistä. Tutkimuskysymys muuttuu tyypillisesti tutkimuksen edetessä, kun teoria tai kerätty tutkimusaineisto kehittää tutkijan näkemystä tutkittavasta aiheesta. (Hirsjärvi, ym. 2016, 126) Koska tässä työssä ei tutkita varsinaisesti ongelmaa, on luontevaa puhua tutkimuskysymyksistä. Pro gradu tutkimukseni tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen on hyvä kouluttaja jalkaväkipäälliköiden mukaan?
 - a. Mitä ominaisuuksia hyvällä kouluttajalla on jalkaväkipäälliköiden mukaan?
 - b. Miten hyvä kouluttaja eroaa koulutustuloksissa ja tehokkuudessa muihin kouluttajiin nähden?
2. Miten toimintaympäristö vaikuttaa hyvän kouluttajan toimintaan jalkaväkipäälliköiden mielestä?
 - a. Mitkä toimintaympäristön tekijät vaikuttavat kouluttajan toimintaan?
 - b. Miten eri kouluttajien ominaisuudet vaikuttavat jalkaväkipäälliköiden henkilöstön käyttöön omassa yksikössään?



Kuva 4. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys kuvastaa sitä näkökulmaa, josta tutkimus toteutetaan. (Alasuutari 2001, 79) Edellä oleva kuvio kuvastaa tämän tutkimuksen näkökulmaa. Tutkimuksen todellisuuskäsitys muodostuu fenomenografisesta käsityksestä, jonka mukaan ilmiö ja käsitys on sama asia, sillä ilmiötä ei ole olemassa ilman ihmisen ajattelua. Käsityksiin vaikuttaa kokemus, ikä, koulutus ja muut tekijät, jotka muodostavat päälliköistä yksilöllisesti ilmiön kokeneen, mutta suhteellisen samanlaisen taustan omaavan tutkittavan ryhmän. (Syrjälä 1996, 114-116)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys ohjaa sitä tulkintaa, joka määrittää hyvän kouluttajan. Konstruktivismi nostaa oppijan opetuksen keskiöön. Tämä vaikuttaa siihen, millaisia ominaisuuksia me odotamme hyvältä kouluttajalta. (Cannon & Newble 2000, 6) Jos asiaa tarkasteltaisiin esimerkiksi behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan, korostuisi opettajan rooli eri tavalla ja häneltä odotettaisiin myös erilaisia ominaisuuksia. (Puolimatka 2002, 84; Rauste-von Wright, ym. 2003, 148)

Fenomenografinen todellisuuskäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys muodostavat rajat, joiden puitteissa etsitään vastausta kysymykseen hyvästä kouluttajasta. Päälliköiden käsitykset kouluttajan ominaisuuksista, tehokkuudesta, toimintaympäristöstä ja omista valinnoista henkilöstön käytössä muodostavat yhdessä hyvän kouluttajan mallin, joka on konstruoitu päälliköiden käsitysten pohjalta.

4.3.Laadullinen tutkimus

Tutkimusta tehdessä on kysyttävä ensimmäisenä, miten totuus on löydettävissä. Ei ole sinällään oleellista, päästäänkö totuutta lähemmäs laadullisin vai määrällisin keinoin, mutta riippuen tutkimuksesta toinen keino on perustellumpi kuin toinen. (Metsämuuronen 2006, 81-82) Laadullinen tutkimus on vaikeasti määriteltävä kokonaisuus, sillä laadullisten tutkimusten oppaat saattavat käsittää laadullisen tutkimuksen hyvin eri tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 16) Laadullisella tutkimuksella ei ole yksistään sille kuuluvaa teoriaa tai paradigmaa ja se koostuu joukosta erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. (Metsämuuronen 2001, 9) Laadulliselle tutkimukselle onkin löydettävissä ainakin 34 erilaista määritelmää. (Tuomi 2008, 96)

Laajasti käsitettynä laadullinen tutkimus tarkoittaa kaikkea empiiristä tutkimusta, joka ei ole määrällistä (Tuomi 2008, 96). Syrjälän (1996, 12-13) mukaan laadullisen tutkimuksen voidaan nähdä soveltuvan käytettäväksi, kun halutaan tietää seuraavia asioita:

1. Kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista, kuten niiden yleisluontoisuudesta ja jakaantumisesta.
2. Kun ollaan kiinnostuneita tietyssä tapahtumassa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista.

3. Kun ollaan kiinnostuneita luonnollisista tilanteista, joita ei voida järjestää kokeeksi tai joissa ei voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä.

4. Kun halutaan selvittää tapausten syy-seuraussuhteita, joita ei voida tutkia kokeiden avulla.

Kysymys hyvästä kouluttajasta on monimutkainen eikä tyhjentävää vastausta voi löytää luettelemalla erilaisia ominaisuuksia useilla eri termeillä. Määritelmät eivät välttämättä ole löydettävissä todellisessa elämässä tai en itse tutkijana osaa kysyä oikeita asioita. Tutkittaessa käsityksiä on hyväksyttävä ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Tällaista tutkimusta tukee parhaiten laadullinen tutkimus sen luonteen takia. Laadullisten metodien käyttö tarkoittaa, että tutkittavien ääni pääsee esille tutkimuksessa eli kohdejoukko on tarkoituksenmukaisesti valittu eikä satunnaisotoksella. Tutkittaessa tarkkaan valitun joukon käsityksiä, muodostuu tutkimuksen aineistosta ainutlaatuinen, mikä johtaa monesti myös muutoksiin tutkimussuunnitelmassa samalla, kun tutkimus etenee. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 161, 164)

Laadullinen tutkimus näkee, ettei ihmistä ja ihmisen maailmaa eli käsityksiä voi tutkia samalla tavalla kuin muuta luontoa. Taustalla on ihmistieteellisen tutkimuksen idea, jolloin tutkimukselle on leimallista hankkia kokonaisvaltaista tietoa. Tutkimuksella ei pyritä yleistettävyyteen, minkä takia tiedonantajat valitaan tarkoituksenmukaisesti tutkimusaiheeseen liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 97) Laadullinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan merkitysten maailmaa, joka on ihmisten välinen ja sosiaalinen. Tätä varten on ymmärrettävä, mitä merkityksiä tutkija tutkii eli ollaanko kiinnostuneita kokemuksista vai käsityksistä. Näidenkään suhde ei ole täysin ongelmaton, sillä kokemus on omakohtainen, kun taas käsitykset kertovat yhteisön perinteistä ja tyypillisistä tavoista ajatella, jolloin kokemusten ja käsitysten välinen yhteys voi olla hyvin erilainen. (Vilka 2015, 118)

Laadullisessa tutkimuksessa teoriapitoisuus eli tutkijan oma käsitys ilmiöstä vaikuttaa pitkälti tutkimuksen tulkintoihin ja tuloksiin. Tutkijan asema on aina keskeinen tulkinnan tekemisessä, mikä aiheuttaa tulkintaongelman. Tässä tutkimuksessa ei tavoitella puhtaasti objektiivista tietoa, sillä tieto on subjektiivista. Tutkija kykenee asettamaan kysymyksensä vain omien kokemusten ja ymmärryksensä valossa, jolloin hän ei välttämättä kykene ymmärtämään toisen ihmisen kokemuksia ja käsityksiä tyhjentävästi. Ottaen huomioon tutkijan subjektiivisuuden on hyvä rajata tutkittava ilmiö jalkaväkipäälliköiden käsityksiin, sillä tutkijana minulla on omakohtainen käsitys tästä aselajista, toimintatavoista ja kulttuurista. Ymmärrän ja tulkiten tutkittavaa ilmiötä omien kokemusteni kautta ja minun on tuotava näin ollen omat käsitykseni esiin, koska olen sidottu omiin arvolähtökohtiini. Arvot muokkaavat sitä, miten me pyrimme ymmärtämään tiettyä ilmiötä. (Hirsjärvi 2016, 161; Vilka 2015, 119)

Teorian merkitys on tutkimuksessa keskeinen. Sen avulla tutkimuksen tulokset voidaan sitoa osaksi laajempaa tutkimuskokonaisuutta. En kuitenkaan käytä teoriaa valmiiden olettamusten testaamiseen tai käsitteiden luokitteluun. Nojautumalla yksinomaan teoriaan on mahdollista menettää iso osa uutta tietoa, joka muuten olisi voinut nousta esiin avoimella käsittelyllä. Teoriapohjaan tutustuminen kuitenkin herkistää tutkijan ymmärtämään ilmiötä ja mahdollistaa oikeiden kysymysten esittämisen. (Syrjälä 1996, 123) Havainnot ja tulkinnat muodostuvat teoriapitoisesti tarkoittaen, millaisia käsityksiä tutkijana minulla on ilmiöstä. Teoriatausta vaikuttaa tulkintaan ja siihen, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan ja millaisiin tulkintoihin päädytään. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 19) Tämän vuoksi esittelen osan teoriasta lomittain tulkintojen kanssa, jotta lukijalla on mahdollisuus tarkastella, mitkä eri käsitykset ovat ohjanneet tutkimuksessa muodostettuja tulkintoja.

4.4. Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografia muodostuu sanoista ilmiö ja kuvata. Fenomenografia tutkii, miten ympäröivä maailma rakentuu ja ilmenee ihmisten mielessä ja tietoisuudessa. Koska kokemus on yksilöllinen, samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat ihmisestä toiseen riippuen ennen kaikkea aikaisemmasta kokemuksesta. Muut tekijät, kuten ikä, sukupuoli ja koulutustausta, vaikuttavat myös ilmiön kokemukseen. Tällaisia arkikokemuksista muodostuneita spontaaneja käsityksiä voidaan kutsua esikäsitteiksi, mikä vaikuttaa siihen, miten ihminen jatkossa ymmärtää uuden kokemuksen. (Syrjälä 1996, 114)

Fenomenografisen tutkimuksen perustana on tietynlainen käsitys ihmisen ajattelun ja ilmiöiden suhteesta ja tiedonmuodostumisesta. Fenomenografia näkee ihmisen rationaalisena olentona, joka liittää mielessään oliot ja tapahtumat muodostaen niistä selitettävän yhteyden. Koe-
tuista ilmiöistä ihminen muodostaa käsityksiä, joita fenomenografitt tutkivat empiirisesti. Kiinnostuksen kohteena ovat ne laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailmansa. (Syrjälä 1996, 116)

Fenomenografialla on yhtymäkohtia fenomenologiseen filosofiaan, joka kohdistuu elämis-
maailmaan eli maailmaan sellaisena kuin ihmiset sen kokevat. (Syrjälä 1996, 116) Fenomenografi-
a ja fenomenologia ei tule kuitenkaan sekoittaa toisiinsa. (Metsämuuronen 2006, 108). Fenomenologia tulkitsee ihmisen tajunnan maailmasta ja ihmisen elämismaailman ole-
van erillisiä kokonaisuuksia. Riippuen fenomenologian filosofisesta suuntauksesta, nämä maailmat ovat joko vuorovaikutteisia keskenään tai täysin erillisiä. (Metsämuuronen 2006,

154-156) Toisin kuin fenomenologia, fenomenografia näkee, että on olemassa vain yksi maailma, jolloin ei ole olemassa erillistä objektiivista todellisuutta. Ilmiö ja käsitys ovat kaksi samaa asiaa, sillä ilmiöitä ja ongelmia ei ole olemassa ilman ihmisen ajattelua. On olemassa vain yksi maailma, joka ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä. (Syrjälä 1996, 116)

Fenomenografia tutkii siis ihmisten käsityksiä, jotka rakentuvat ulkoisen tai sisäisen maailman kokemuksesta. Tarkoituksena on vertailla ihmisten käsityksiä, mutta suhteuttaa ne myös hänen muihin kokemuksiin. (Syrjälä 1996, 117) Fenomenografian on nähty soveltuvan kasvatustieteelliseen tutkimukseen sen käsityksiä tutkivan taustansa vuoksi (Creswell 2013, 77). Fenomenografinen tutkimusote soveltuu myös tähän tutkimukseen, koska se asettuu kasvatustieteelliseen kokonaisuuteen ja tutkii nimenomaan jalkaväkiyksiköiden päälliköiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta.

Käsite itsessään on jotain, jolle ei välttämättä ole fyysisessä todellisuudessa vastiketta. Se on ihmisen ajattelusta riippuvainen, kuten tieto, taide, yhteiskunta ja uskonto. Käsite voi olla myös monimutkaisempi kokonaisuus, kuten ”valtion turvallisuuteen liittyvät riskitekijät”. (Syrjälä 1996, 117) Käsitys on hyvin dynaaminen ilmiö, joka saattaa muuttua kokemuksen tai esimerkiksi koulutuksen kautta. (Metsämuuronen 2006, 108) Vaikka käsitys saattaa muuttua useitakin kertoja lyhyessä ajassa, ei sitä tule kuitenkaan rinnastaa mielipiteeseen, sillä käsitys on syvempi ja ihmisten tietyistä perusteista rakentuva kuva. Toisin sanoen käsite on konstruktio. (Syrjälä 1996, 117)

Käsityksiä on tarkoitus kuvata niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen eikä niitä aseteta paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen. Ihmiskäsityksen lähtökohtana on, että ihmisen tarkoitus on saada maailma jäsennehtyä, jolloin hän kykenee suhteuttamaan kokemuksen toisiinsa ja tekemään tarkoituksenmukaista toimintaa. Kokemus merkitsee oppimista, jolloin ihminen selittää sen itselleen ja rakentaa kokemuksesta järkevän ja yhtenäisen kokonaisuuden suhteessa aikaisempiin kokemuksiinsa. Fenomenografia näkee ihmisen olentona, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellisesti ilmaista tietoiset käsityksensä. Näin ollen tutkija ryhtyy tutkimushenkilön kanssa vuorovaikutukseen eikä tyydy vain tarkkailemaan käyttäytymistä, sillä kuten jo aikaisemmin todettiin, eivät käsitykset aina ilmene fyysisenä todellisuutena. (Syrjälä 1996, 119-122)

Fenomenografia on empiiristä siinä mielessä, että aineisto hankitaan kokemukseräisesti ja siitä tehdään johtopäätökset ja kuvaukset. Aineiston hankinta tai johtopäätökset eivät muodostu induktiivisesti tai havainnoimalla, vaan nojautuvat pitkälti humanistiseen tutkimuksen traditioon. Tarkoitus ei ole osoittaa ihmisen ajattelua havainnoimalla tai aikaisemman teorian perusteella. Tämän lisäksi tutkijan omat subjektiiviset käsitykset vaikuttavat tahtomattakin

tutkimukseen ja sen tulkintaan. Tutkijan omia käsityksiä tuleekin käsitellä tietoisesti. Tällainen hallittu subjektiivisuus on tutkimuksen luotettavuuden perusta. Subjektiivisuus muodostuu paitsi tutkijan aikaisemmista kokemuksista, myös teoreettisesta käsityksestä. Sen vuoksi tutkimuksen aikana teoreettinen aineisto kehittyy jatkuvasti. Näin tutkimuksen teoria syntyy varsinaisesti aineistoa käsiteltäessä ja sen tulee antaa vaikuttaa aineiston tulkintaan. (Syrjälä 1996, 122, 125)

4.5. Aineiston keruu

Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitellaan laadullista ihmisten tulkittua tietoa käsityksestä, jolloin tärkeämpää on aineiston hankinta pikemminkin syvyysuunnassa kuin laajasti. Tämä vuoksi aineisto hankitaan pieneltä tarkkaan valitulta ryhmältä, tyypillisesti alle 20 hengen kokoiselta osastolta. Kun otetaan huomioon kyseinen pieni otanta, on selvää, etteivät tulokset ole yleistettävissä universaalien käsitteiden tasolla. Tärkeämpää on, että tuloksilla on teoreettista yleisyyttä eli ne kyetään liittämään teoreettisiin ongelmiin ja näin myös selittämään käsityksiä. (Syrjälä 1996, 152)

Fenomenografian tyypillisin aineistonhankintamenetelmä on haastattelu. Tällä tavalla kyetään toteuttamaan intersubjektiivisuus eli saadaan esille haastateltavan ihmisen ajatukset ja käsitykset. Tämä edellyttää, että haastattelija tuntee omat lähtökohtansa, haastattelija kuuntelee, mitä haastateltava sanoo ja haastateltava luottaa tutkijaan. (Syrjälä 1996, 136-137) Kun tutkitaan ihmisten käsityksiä asioista, haastattelu on hyvä keino kerätä aineistoa tutkimusta varten. Riippuen haastateltavasta kohteesta ja aiheesta, haastattelu voidaan toteuttaa yksilöhaastatteluna, ryhmähaastatteluna tai lomakehaastatteluna. Nämä haastattelut voidaan toteuttaa joko kasvotusten, puhelimitse tai lomakkeella. Riippuen miten paljon tutkija haluaa ohjata haastattelua, voi se olla joko strukturoitu, puolistrukturoitu, tai avoin. (Metsämuuronen 2001, 38-39) Avoin haastattelu toimii silloin, kun halutaan tutkia ilmiötä, jossa tutkittavien henkilöiden kokemukset asiasta vaihtelevat suuresti. Samalla avoin haastattelu mahdollistaa sellaisten käsitteiden tai käsitysten esilletulon, joita haastattelija itse ei olisi osannut nostaa esille. Samoin avoin haastattelu toimii silloin, kun haastateltavia on vähän. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 31-32)

Puolistrukturoitu haastattelu on jotain lomake- ja avoimen haastattelun välistä. Puolistrukturoitu haastattelu voidaan nähdä soveltuvan pitkälti samanlaisiin tilanteisiin kuin avoin haastattelu eli kun tutkitaan esimerkiksi ilmiötä, josta haastateltavat eivät välttämättä ole tottuneet

puhumaan päivittäin: esimerkiksi arvostuksistaan, aikomuksistaan, ihanteistaan tai perusteluistaan kriittisessä mielessä. Tällaista haastattelua voidaan kutsua teemahaastatteluksi. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 35) Perustavana ideana teemahaastattelussa on, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2006, 48).

Teemahaastattelulle ominaista on, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen tai ilmiön. Tutkija itse on perehtynyt aiheeseen, jonka pohjalta hän on luonut haastattelurungon ja tutkimus suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista. Teemahaastattelussa ollaan kiinnostuneita tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja –ilmiöistä sekä hypoteesien löytämisestä eikä ennalta asetettujen hypoteesien todentamisesta. Se, miten asiat konkreetisoituvat tutkittavan henkilön maailmassa, riippuu pitkälti tutkittavan henkilön taustoista ja elämäntilanteesta. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 36, 41)

Teemahaastattelu lienee yleisin tapa toteuttaa laadullista tutkimusta varsinkin kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Tarkoituksena on poimia tutkimuksen keskeiset aiheet tai teemat, joihin halutaan vastaus. (Vilkkä 2015, 124; Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2016, 208) Teemahaastattelun soveltuvuus ilmiöiden ja käsitysten tutkimiseen johti minut keräämään empiirisen aineistoni puolistrukturoidusti. Päälliköillä on mahdollisuus vastata mahdollisimman laajasti kysymyksiin samalla tuoden esille heidän intersubjektiiviset käsityksensä.

Laadin syys-lokakuun aikana haastattelulomakkeen (Liite 1), joka koostui saatekirjeestä, sekä kuudesta kysymyskokonaisuudesta. Saateosuudessa esitin haastateltaville tutkimuksen taustat sekä ohjeistuksen haastatteluun vastaamisesta. Varsinainen haastatteluosuus jakautui kolmeen osakokonaisuuteen: osa 1: ihanteellinen kouluttaja, osa 2: paras oma kouluttaja sekä osa 3: koulutusympäristö. Kukin osakokonaisuus puolestaan koostui kahdesta kysymyksestä.

Kun haastattelu tehdään lomakkeella, muodostuu tietenkin jotain haasteita. Ensinnäkin tutkija menettää mahdollisuuden toistaa kysymyksiään tai oikaista väärinkäsityksiä. Lomakkeessa ollaan myös sen olettamuksen varassa, että vastaajat kykenevät, haluavat ja osaavat ilmaista itseään kirjallisesti. Riskinä on myös, että vastaamattomien määrä voi nousta korkeaksi ja avoimet kysymykset voivat jäädä suhteellisen niukkasanaiseksi. Vaikka vastaajien niukkuus ei ole ongelma laadullisessa tutkimuksessa, voi silti nousta ongelma siitä, että kertooko vastaukset ylipäänsä mitään tutkittavasta ilmiöstä. Etuna lomakkeessa on kuitenkin aikatekijät eikä etäisyys haastateltavien ja haastattelijan välillä muodosta ongelmaa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75-76)

Haastateltavat valitsin kolmesta suurimmasta joukko-osastosta eli Porin, Kainuun ja Karjalan prikaatista. Näiden joukko-osastojen sisältä vastaajat muodostuivat jääkäripataljoonien päälliköistä ja varapäälliköistä. Varapäälliköt rinnastetaan tässä tutkimuksessa päälliköiksi. Jos olisi sulkenut varapäälliköt pois haastattelusta, olisi potentiaalinen vastaajamäärä jäänyt mielestäni liian suppeaksi eli yhdeksään henkilöön. Ottamalla komppanioiden varapäälliköt mukaan haastatteluun nousi potentiaalisten vastaajien määrä 18 henkeen.

Koska tutkin päälliköiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta, on riittävä kokemus oleellista. Tämän vuoksi rajasin pois henkilöt, jota ovat toimineet varapäällikön ja päällikön tehtävässä yhteensä alle puoli vuotta eli alle yhden saapumiserän verran. Näin ollen käsitykset hyvästä kouluttajasta perustuvat enemmän kokemukseen päällikön roolissa.

Tietäen, että yksikön arki on hyvin kiireistä eikä päälliköillä välttämättä ole aikaa vastaila haastatteluun, jota he eivät pidä keskeisenä, halusin löytää keinon sitouttaa päälliköitä vastaamaan haastatteluuni. Päätin lähettää haastattelulomakkeet jääkäripataljoonien komentajille pyytäen epävirallisesti lupaa toteuttaa haastattelu heidän joukkoyksikössään. Samalla pyysin komentajia kannustamaan heidän alaisina toimivia päälliköitään vastaamaan kyselyyn. Komentajien tuki tässä tapauksessa oli vaihteleva. Lähtökohtaisesti suhtautuminen oli positiivinen, vaikkakin kaksi heistä vain välitti haastatteluuni eteenpäin oikeille henkilöille. Yksi komentajista suhtautui haastatteluun innostuneesti ja kannustaen. Tämä näkyi myös lopulta saapuneiden haastattelulomakkeiden määrässä yhdestä joukkoyksiköstä.

Vastausten ensimmäiseen aikamääreeseen mennessä olin saanut yhdeksän täytettyä vastauslomaketta päälliköiltä. Koin määrän suhteellisen pieneksi ja lähestyin päälliköitä uudestaan, jonka jälkeen seuraavaan vastausten aikamääreeseen mennessä vastaajien määrä oli noussut yhteensä kahteentoista vastaajaan. Tuomen ja Sarajärven (2004, 87) mukaan tiedonantajien määrän ratkaisee pitkälti käytössä olevat resurssit, kuten aika ja raha. Minun tapauksessani myös fyysinen etäisyys vaikutti resursseihin. Kun vastaajien määrä jäi kahteentoista henkeen, oli mietittävä, onko määrä riittävä tutkimuksen toteutuksen kannalta. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 87) toteavat, että ihmistieteiden puolella vain yksi sadasta väitöskirjaa alemmasta opinnäytteestä on tieteellisesti merkittävä. Opinnäytteellä on tarkoitus osoittaa omaa oppineisuutta alalla, joten tässä mielessä aineiston kokoa ei tule miettiä kaikkein merkittävimpänä kriteerinä, vaikka se vaikuttaa työn uskottavuuteen. Ottaen huomioon, että osa päälliköistä saattoi jättää vastaamatta sen vuoksi, että he olivat toimineet alle puoli vuotta päällikkötehtävissä, katsoin että kykenin jatkamaan tutkimustani tällä vastaajamäärällä.

4.6. Aineiston analysointi

Analyysitapaa valitessa pyritään löytämään sellainen tapa, joka vastaa parhaiten tutkimuskysymykseen. Kuitenkin itse analyysi koetaan laadullisen tutkimuksen vaikeimmaksi vaiheeksi. Aineisto on tyypillisesti runsas ja tulkinnallinen sisällöltään. Tämä vaihe on aikaa vievä, sillä tutkija voi joutua viettämään aineiston kanssa usein kuukausia yrittäessään luoda järjestystä, etsiä merkityksiä ja tulkitessaan vastauksia. (Hirsjärvi, Remes, Sarajärvi 2016, 224-225)

Laadullisen analyysin osalta puhutaan monesti induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä. Pelkistäen nämä kaksi tulkintaa liittyy päättelyn logiikkaan, jolloin induktiivisessa analyysissä siirrytään yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisessä yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 95-96) Fenomenografia ei nojaa havainnointiin tai induktiivisesti päättelävään tapaan. (Syrjälä 1996, 122) Analyysivaiheessa tutkijan on tarkoitus päästä selville tutkittavan sisäistä rakenteista ja merkityksistä. Samaan aikaan ollaan kiinnostuneita yksilöstä mutta myös hänen edustamastaan yhteisöstä. Voidaan myös ajatella, että tutkimus voidaan toteuttaa jommastakummasta näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 169)

Fenomenografinen aineiston analysointi voidaan jakaa neljään vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan useaan kertaan läpi pitäen mielessä tutkittava ilmiö, jolloin tekstistä haetaan tähän ilmiöön liittyviä merkittäviä ilmaisuja. Toisessa vaiheessa merkitykselliset ilmaisut lajitellaan ja ryhmitellään tutkittavan ilmiön kannalta ryhmiksi tai teemoiksi. Kolmannessa vaiheessa määritetään kategoriat toisessa vaiheessa löytyneiden merkityksyksiköiden perusteella. Viimeisessä vaiheessa löydetty kategoriat yhdistetään ylemmän tason kategorioiksi. Nämä ovat ylemmän tason konstruktioita, jotka sisältävät esiin tulleiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet. (Niikko 2003 33-37)

Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään eikä selittämään. Kuitenkin ihmisen toiminnan ja ajattelun ymmärtäminen on siinä mielessä selittävää, että se osoittaa, mistä henkilöiden käsitysten vaihtelussa on kysymys. Kun tutkittavien henkilöiden ilmaisujen merkitykset on tulkittu, päätellään mitä teoreettisesti merkitsevää ja erilaista niissä on ja sen perusteella muodostetaan kategorioita. Kategorioiden muodostaminen pohjautuu teoreettiseen ajatteluun. Toisinaan kategoriaa tukee vain yksi ilmaisu, kun taas toisia kategorioita tukee hyvinkin moni ilmaisu. Näiden ilmaisujen määrä ei ole oleellista, sillä tavoitteena on löytää mahdollisimman paljon relevantteja merkitysluokkia. (Syrjälä 1996, 126-127)

Edellä mainitut kategoriat ovat alatason kategorioita, joita voidaan kutsua myös merkityskategorioiksi. Ne selittävät tutkimushenkilöiden ilmaisuja ja niiden merkityksiä. Nämä voidaan

edelleen yhdistellä laaja-alaisemmin ylemmän tason kategorioihin, jotka ovat yleisemmin ja universaalimmin käsityksiä selittäviä. Nämä ylemmän tason kategoriat muodostavat tutkijan oman teorian tai selitysmallin tutkittavalle aiheelle. (Syrjälä 1996, 128)

Prosessi etenee tutkijan kysellessä tutkimuskysymyksiä aineistolta, jolloin tunnistetaan ne osa-alueet, joista tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Kun tutkimukselle oleelliset ilmaisut löytyvät, yhdistetään ne saman kategorian alle ja sille annetaan nimi. Tämä on tutkimuksen kriittinen vaihe, sillä tutkija itse päättää, mitkä ilmaisut kuuluvat mihinkin kategoriaan. Lopulta yhdistelemällä samansisältöisiä alakategorioita, muodostetaan yläkategoriat, joita voidaan kutsua myös kuvauskategorioiksi. Näille yläkategorioille annetaan taas niiden sisältöä kuvaavat nimet. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 103)

Kuvauskategorioita ei voi määrittää etukäteen vaan ne muodostuvat analyysin seurauksena. Kategorisointiin on olemassa kolme erilaista tapaa, jotka ovat horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Horisontaalisessa tavassa kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja niiden erot ovat sisällössä. Vertikaalisessa nämä kategoriat järjestetään ylhäältä alas aineistosta löytyvien perusteiden mukaan. Tällainen vertikaalinen peruste voi olla esimerkiksi aika tai yleisyys. Hierarkkisessa tavassa kategoriat ovat eritasoisia esimerkiksi laajuutensa perusteella. (Niikko 2003, 38) Tässä tutkimuksessa kategoriat esitetään horisontaalisesti eli kuvauskategorioiden erot ovat sisällöllisiä eivätkä asetu tiettyyn järjestykseen toistuvuudeltaan tai tärkeydeltään. Koen ettei ole tarkoituksenmukaista asettaa hyvän kouluttajan eri puolia tiettyyn numeraaliseen järjestykseen, sillä tällainen saattaisi olla tässä tutkimuksessa osittain harhaanjohtavaa.

Niikon (2003, 33) mukaan tutkimus alkaa tutustumisella aineistoon, joka omassa tapauksessani on haastattelulomakkeet. Seuraavat kaksi vaihetta ovat haastatteluaineiston jakaminen teemoihin ja alakategorioihin. Viimeisessä vaiheessa alakategoriat ryhmitellään yläkategorioiden alle. Nimesin haastattelulomakkeet sattumanvaraisessa järjestyksessä päällikkö 1, päällikkö 2, ja niin edelleen aina päällikkö 12 asti. Tämän jälkeen luin aineiston useampaan kertaan läpi, kunnes aloin tuntea aineiston sisällön ja hahmottaa jo alustavasti mielessäni alakategorioita sekä yläkategorioita.

Alasuutarin (2001) mukaan aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettisesta näkökulmasta, jonka aikana havainnot pelkistetään niin sanotuiksi raakahavainnoiksi. Toisessa vaiheessa raakahavainnot edelleen karsitaan yhdistelemällä niitä yhdeksi havainnoksi tai havaintojen joukoksi. Havainnot yhdistämällä pyritään tarkastelemaan asiaa yksittäistapausta yleisemmällä tasolla. (Alasuutari 2001, 40, 237) Tarkastelu tapahtui toisen asteen näkökulmasta. Tämä tarkoittaa tutkijan pyrkimystä kuvata käsityksiä jalkaväkipäälliköiden näkökulmasta. Toisin sanoen py-

rin tulkitsemaan käsityksiä hyvästä kouluttajasta toisesta näkökulmasta kuin itse näen. Tällä tavalla kykenen havaitsemaan hyvän kouluttajan laajemmasta näkökulmasta kuin mitä minulla tutkijana on. (Niikko 2003, 25) On kuitenkin olemassa riski väärin ymmärtämisestä, sillä omat kokemukseni ja käsitykseni eivät ole samanlaisia kuin päälliköillä (Hirsjärvi 2016, 161; Vilkkä 2015, 119). Lukijalla on mahdollisuus arvioida toisen asteen näkökulman toteutumista, kun tulosten yhteyteen liitetään päälliköiden suoria lainauksia (Niikko 2003, 39).

Haastattelulomakkeessa päälliköt luettelivat ensimmäisessä osiossa ominaisuuksia, joita hyvällä kouluttajalla heidän mielestään on. Seuraavaksi heidän tuli avata lyhyesti, mitä heidän antamat ominaisuudet merkitsivät. Tämä merkityssisällön avaaminen helpotti paljon tutkijana tulkintaa, sillä termit, joita päälliköt käyttivät eri ominaisuuksista, erosivat melko paljon keskenään. Merkityksiä avaamalla oli helpompi hahmottaa, että kaksi eri tavalla nimettyä ominaisuutta tarkoitti kuitenkin samaa asiaa. Esimerkiksi yksi päällikkö tarkoitti tasapainoisella samaa asiaa kuin toinen kärsivällisyydellä.

Alasuutarin (2001) mukaan tutkija valitsee itse ne kriteerit, joilla aineisto jaetaan eri teemoihin tai luokkiin. Ala- ja yläkategorioiden luomisessa ei tarvitse pidättäytyä tiukasti vain haastattelussa esiintyvien termien käytössä, vaan tutkija voi antaa empiirisenä yleistyksenä nimen kullekin kategorialle, joka kuvaa mahdollisimman osuvasti, mistä kyseisessä erottelussa on kysymys. (Alasuutari 2001, 120-121) Tärkeintä on, että kuvauskategorioiden yhteyteen liitetään suoria lainauksia, minkä perusteella lukija voi havainnoida sitä päättelyä ja perusteluita, joilla tutkija on rakentanut kategorioita. (Niikko 2003, 39) Näin ollen lukiessani haastatteluita ja jakaessani sisältöä eri kategorioihin en pidättynyt käyttämään vain haastateltavien käyttämiä termejä, vaan niiden sisällön perusteella jaoin kategoriat pelkistämällä niitä yleistettävämpään muotoon.

Tammikuussa 2019 tein ensimmäisen kerran analyysin aineiston perusteella. Tarkoituksena ei ollut vielä laatia lopullisia tuloksia tulkinnoista, vaan tarkastella sen hetkisen teoreettisen ymmärryksen valossa aineistoa. Ensimmäisen tulkinnan perusteella huomasin, että oma teoreettinen osuus vaati laajentamista. Syrjälä (1996, 125) mukaan tämä on myös suotavaa. Tutkimuksen teoria syntyi varsinaista aineistoa käsitellessä. Alun perin teoriaosuuteni käsitteli lähinnä persoonaan ja ammatilliseen osaamiseen liittyviä ominaisuuksia, mutta tulkintojen perusteella lisäsin teoriaosuuteen myös ihmissuhdetaitoa, pedagogista osaamista ja motivaatiota käsittelevät luvut. Tätä tapaa rakentaa teoreettista osiota voidaan kutsua fenomenografisen tutkimuksen spiraaliksi.

Teoreettisen osuuden täydentämisen jälkeen palasin uudestaan haastatteluihin helmikuun lopulla ja huomasin tulkintatapani muuttuneen hieman. Ero ei ollut valtava, mutta yksittäiset

ilmaukset ja niiden merkitykset muuttivat muotoaan ensimmäiseen tulkintaan nähden. Toteutin tulkinнан nyt myös huomattavasti oppikirjamaisemmin. Ensin kokosin aineistosta merkityksellisiä ilmaisuja, jotka oli jaettu tutkimuskysymysten mukaisesti omiksi tiedostoiksi. Kun alkuperäisilmaisut oli jaoteltu, muodostin alkuperäisilmaisuista pelkistettyjä ilmaisuja. Pelkistettyjen ilmaisujen osalta etsin yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden perusteella jaoin ilmaisut alakategorioihin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 111-113)

Yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien löytyminen ei ollut aina helppoa. Osa ilmaisuista ja niiden merkitys oli hyvinkin selvä, mutta joidenkin osalta merkityksen ja sitä kautta alakategorian määrittäminen oli välillä hankalaa. Lähdeaineistoa piti välillä lukea useamman kerran läpi ja palata teoreettiseen osuuteen, jotta todellinen merkitys hahmottui. Toisinaan merkitys, alakategoria tai alakategorian liittäminen yläkategoriaan vei paljon aikaa.

Fenomenografiassa kategorioiden luominen perustuu teoreettiseen päättelyyn eikä aikaisempi tutkimus määrittele kategorioiden muodostusta (Syrjälä 1996, 122, 126). Käytin kuitenkin hyväksi alaluokkien nimeämisessä tiettyjen teorioiden terminologiaa. Tällaisesta yksi esimerkki on persoonallisuuden piirteet. Opettajien persoonallisuutta selvittävä tutkimus on painottunut viiden suuren persoonallisuuspiirteen teoriaan (Göncz 2017, 76; Patrick 2011, 242). Tämän vuoksi käytin itsekkin hyväksi teorian muodostamia kuvauksia persoonasta. Piirteiden nimeämiseen käytin John & Srivastavan (1999, 60) tutkimuksesta löytyvää luokittelua viiden suuren persoonallisuuspiirteen alapiirteistä sekä teoreettisessa osuudessa esiteltyjä kuvauksia. Näin piirteillä ja ominaisuuksilla on myös jotain vertailtavuutta muiden tutkimusten kanssa. Jos jollekin merkitykselle ei ollut olemassa käyttämissäni tutkimuksissa selkeää termiä, kehitin sille itse mielestäni parhaiten sopivan kategorian.

Viimeisessä vaiheessa alakategoriat muodostuivat yläkategorioiksi tai kuvauskategorioiksi. Näiden kuvauskategorioiden on tarkoitus sisältää empiirisestä aineistosta löydetty käsitykset ja kokemukset, joilla ilmiötä voidaan kuvata yleisemmällä tasolla. (Syrjälä 1996, 146) Lopuksi analyysin seurauksena muodostin kuvauskategoriasysteemit, jotka kuvataan horisontaalisesti (Niikko 2003, 37). Kuvauskategoriat voidaan ymmärtää tiivistettynä muotona analyysin tuloksista.

Kategorioiden muodostamisessa on aina riski ylitulkintaan. Tutkija saattaa kokea kiusausta pakottaa jotkin ilmaisut tiettyihin merkityskategorioihin, joihin niillä ei ole todellista perustelua. Tämän vuoksi esittelen jatkuvasti niitä ilmaisuja, joiden perusteella olen jakanut päälliköiden ilmaisut tiettyihin kategorioihin. Samaa tein analyysivaiheen aikana eli pidin ilmaisut jatkuvasti näkyvillä, jotta tietoisesti tai tiedostamattomasti pakota ilmaisuja sellaisiin merkitysluokkiin, jonne ne eivät kuulu. (Syrjälä 1996, 146-147)

5. TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset eli ne kategoriat, jotka ovat syntyneet tulkintoina tutkittavien tiedoista ja todellisuutta koskevista käsityksistä. (Niikko 2003, 37) Yläkategorioista on muodostettu kuvauskategoriasysteemit, joiden avulla vastataan päätutkimuskysymyksiin. Kuvauskategoriasysteemejä muodostui yhteensä neljä. Ensimmäiseen päätutkimuskysymykseen, ”Millainen on hyvä kouluttaja jalkaväkipäälliköiden mukaan?”, vastaan kahdella kuvauskategoriasysteemillä (luku 5.1.). Toiseen päätutkimuskysymykseen, ”Miten toimintaympäristö vaikuttaa hyvän kouluttajan toimintaan jalkaväkipäälliköiden mielestä?”, vastaan myös kahdella kuvauskategoriasysteemillä (luku 5.2.).

5.1. Hyvä kouluttaja

Hyvä kouluttaja muodostui laajaksi kokonaisuudeksi. Erityisesti kouluttajan ominaisuuksia kuvaavat tulokset ovat hyvin laajoja, jonka vuoksi kukin yläkategoria vaatii oman alaluvun niiden avaamiseksi. Tämän vuoksi tässä luvussa hyvän kouluttajan kukin ominaisuus esitellään omassa alaluvussaan ja vertailu teoriaan tapahtuu erillisessä alaluvussa yhtenä kokonaisuutena. Tehokkuuden mittarit esitellään tämän luvun viimeisessä alaluvussa. Alla oleva kuva on ensimmäinen kuvauskategoriasysteemi ja vastaa ensimmäisen päätutkimuskysymyksen ensimmäiseen alatutkimuskysymykseen; mitä ominaisuuksia hyvällä kouluttajalla on.



Kuva 5. Hyvän kouluttajan ominaisuudet.

5.1.1. Koulutusta tukevat persoonallisuus

Persoonallisuus on käsite, jota tyypillisesti käytetään arkikielessä kuvaamaan henkilöstä voimakkaasti erottuvia luonteenpiirteitä. Me saatamme kutsua jotain henkilöä persoonalliseksi, kun hän erottuu selkeästi joko käyttäytymiseltään tai ajattelultaan toisista. Persoonallisuuspsykologian puolella puhutaan psykologisista ominaisuuksista eli tavastamme ajatella, tuntea ja käyttäytyä. (Metsäpelto & Feldt 2009, 13) Persoonallisuuden määritelmiä riippuen teoriasta on valtavasti. Ensimmäiset määritelmät on luotu jo 1880-luvulla, jonka jälkeen termien ja määritelmien määrä on kasvanut, muuttunut ja vaihdellut aikakaudesta riippuen. (Goldberg 1990, 1216) Viimeaikainen opettajia koskeva persoonallisuustutkimus on painottunut viiden suuren persoonallisuuspiirteen teoriaan (Göncz 2017, 85). Tämän vuoksi hyödynsin itsekin teoriassa käytettäviä persoonallisuuden alapiirteiden määritelmiä. Näin tutkimuksella on jotain vertailupohjaa muiden tutkimusten kanssa eikä minun tarvinnut itse keksiä termejä, vaikka fenomenografinen tutkimustapa sen olisi sallinutkin (Alasuutari 2001, 120; Syrjälä 1996, 122).

Aineiston perusteella piirteitä löytyi yhteensä kuusi: itsevarmuus, päämääräsuuntautuneisuus, järjestelmällisyys, mukautuvuus, huumorintajuisuus ja aktiivisuus. Päälliköt näkivät selvästi piirteiden kuten itsevarmuuden, päämääräsuuntautuneisuuden ja mukautuvaisuuden tukevan koulutusta enemmän kuin muiden piirteiden. Sen sijaan muut piirteet nousivat esiin toistuvuudeltaan harvemmin. Tulkintojen yhteyteen olen liittänyt persoonallisuusteorioissa käytettyjä määritelmiä kustakin piirteestä. Teorioista löytyneiden määritelmien osalta on kuitenkin myönnettävä, että sama piirre kuvailtiin välillä hyvinkin eri tavalla teoriasta ja tutkimuksesta riippuen, eikä niille tuntunut löytyvän täysin yhteneväistä kuvausta.

Itsevarmuus on piirre, joka voi näyttäytyä hyvänä tai huonona. Hyvänä piirteenä se kertoo henkilön itseluottamuksesta, uskosta omaan tekemiseen ja ajatuksiin. Kouluttajalle tällainen piirre on hyvä, sillä sen avulla johtaja rakentaa oman dominanssinsa suhteessa koulutettaviin. Itsevarmuus voi ilmentyä niin kykynä ilmaista itseään kuin toimia tietyllä itseään ilmaisevalla tavalla. Tällaisille henkilöille on tyypillistä olla oma-aloitteisia ja vakuuttavia muiden silmissä. (Ames & Flynn 2007, 1-2) Itsevarmat ihmiset kykenevät puolustamaan muiden asemaa, kaappaavat aloitteen, ovat voimakastahtoisia ja kykenevät vaikuttamaan muihin sosiaalisissa tilanteissa. (Lounsbury, Leong, Smith & Gibson 2009, 201)

Vastauksissaan päälliköt 5, 6, 7, ja 12 kuvaavat kouluttajaa, joka uskaltaa tehdä itse päätöksiä, uskaltaa olla oma itsensä sekä kestää vastoinikäymisiä eli henkilöä, joka vaikuttaa itsevarmalta. Tämä itsevarmuus toimii yhden päällikön mielestä pohjana sille, että kouluttaja voi toimia

myös kasvattajana varusmiehille. Pälliköt korostavat erityisesti uskallusta olla oma itsensä vahvuuksineen ja heikkouksineen. Itsevarma kouluttaja ei pyri olemaan toisenlainen kuin hän on eikä omaksu itselleen epätavallista roolia.

Pällikkö 5: Hänen täytyy olla ennen kaikkea ihminen. Vasta sen jälkeen hän voi olla sotilasjohtaja tai kouluttaja. Koko homma pohjaa siihen, että kouluttaja ei vedä mitään roolia tai maskia naamalleen. Hän on sellainen ihminen kuin on, ja se ihminen hänen tulee kyetä sovittamaan kouluttajan maailmaan ja kouluttajan tehtävään.

Pällikkö 6: Monen erityylinen kouluttaja voi olla uskottava ja alaisten mielestä mukansatempaava ollen oma itsensä. Hän uskaltaa ja kykenee heittäytymään joukon mukaan ja näyttämään myös mallin tai oikean suorituksen.

Pällikkö 7: Kykenee tekemään itse päätöksiä, ovat ne sitten oikeita tai väärinä.

Pällikkö 12: Hyvä kouluttaja on sinut itsensä kanssa. Eli hän pystyy käsittelemään onnistumisia ja epäonnistumisia menemättä lukkoon. Olemalla sinut itsensä kanssa, hän pystyy samalla myös toimimaan kasvattajana varusmiehille ja samalla luomaan heille valmentajan roolissa mukaistumista omaan minuuteensa.

Päämääräsuuntautunut henkilö on taipuvainen työskentelemään paljon ja määrätietoinen pyrkinessään tavoitteisiin. Hänelle on tyypillistä myös sitoutuneisuus saamaansa tehtävään tai jopa ammattiin. (Jepson & Forrest 186, 189) Päämääräsuuntautunut haluaa menestyä ja saavuttaa tyypillisesti itse asettamansa tavoitteet pyrkien samalla erinomaisiin tuloksiin. (Gray & Watson 2002,179)

Pälliköt 3, 5, 6, 7 ja 8 kuvaavat hyvää kouluttajaa sellaisena, joka haluaa menestyä, on täsmällinen omassa työssään pysyen aikamääreissä ja päästen laadukkaaseen lopputulokseen. Heidän ilmaisuissaan hyvä kouluttaja asettaa itselleen korkeat kriteerit pyrkien erinomaisiin tuloksiin tehden itse paljon eikä siirrä työtä muiden hoidettavaksi. Nämä kuvaukset viittaavat päämääräsuuntautuneeseen persoonaan, jolla on korkea sitoutuneisuus saamaansa tehtävään sekä halu onnistua lopputuloksen kannalta mahdollisimman hyvin. Esimerkiksi pällikkö 5 korostaa kouluttajan kykyä saavuttaa hyvin yksityiskohtaiset tavoitteet, jotka ovat merkityksellisiä lopputuloksen kannalta. Myös pällikkö 6 korostaa kykyä puuttua koulutuksessa ilmenneisiin väärin tai huonoihin suorituksiin ja näin pyrkiä mahdollisimman hyvään lopputulokseen. Tämän lisäksi pällikkö 6 mielestä hyvä kouluttaja kantaa vastuunsa koulutuksesta.

Pällikkö 3: Kaikki tehtynä määräaikoihin mennessä, jopa etuajassa --- Huolellinen, haluaa menestyä ja onnistua omassa tehtävässään.

Päällikkö 5: *Hän saavuttaa aina korkean tuloksen koulutuksessa, koska hän on hyvin huolellinen ja määrätietoinen, joka ennakoi tulevat tapahtumat hyvissä ajoin. Hän hankkii kaikki tarvittavat perusteet tehtävän hoitamiseen ja miettii useamman vaihtoehdon, jolla saavuttaa paras tulos tavoitteessa.*

Päällikkö 6: *Kouluttajan tulee uskaltaa vaatia joukolta oikeita suorituksia ja opetettuja asioita, tämä ei tarkoita positiivisen palautteen ja kannustamisen puutetta, vaan sitä ettei hyväksy huonoja tai vääriä suorituksia ja uskallusta teetättää joukolla suorituksia. --- Kantaa vastuun joukostaan ja sen koulutuksesta.*

Päällikkö 7: *Tekee sovitut asiat oikein ja pysyy määräajoissa.*

Päällikkö 8: *Asettaa tavoitteet korkealle, ja on valmis antamaan kaikkensa niiden eteen. Tinkimätön työntekijä, joka hoitaa käsketyt tehtävät aina ajallaan ja mukisematta. On esimerkillinen kaikessa toiminnassaan, niin ulkoisen olemuksen kuin tekemisen kautta.*

Järjestelmällisyydellä viitataan henkilöön, joka pitää ympäristönsä hyvässä järjestyksessä. Tämä voi viitata niin siisteyteen kuin elämänhallintaan. (Gray & Watson 2002,179) Päälliköt 10 ja 5 näkevät, että kouluttajan tulee kyetä toimimaan esimerkillisesti, hallitsemaan ajankäyttönsä ja vapaa-aikansa kaikissa tilanteissa ja kokoaikaisesti. Hänen tulee siis pystyä järjestelmällisyyteen eli olemaan järjestelmällinen niin koulutuksessa kuin myös työajan ulkopuolella.

Päällikkö 10: *Esimerkillinen, niin käytökseltään kuin pukeutumiseltaan sekä toiminnaltaan. Toimii esimerkkinä varusmiehille tilanteessa kuin tilanteessa. Hallitsee oman ajankäytön ja osaa suunnitella työtehtävät järkevästi.*

Päällikkö 5: *Hänen tulee kyetä yhteen sovittamaan porttien sisäpuolinen ja ulkopuolinen elämä ilman, että asiasta tulee ylitsepääsemätöntä haastetta. Pitää tuoda rehellisesti esille haasteet, joita kohtaa, ettei haasteet muodostu liian isoiksi, jotka alkavat vaikuttamaan työn tekemiseen, motivaatioon, jaksamiseen ja työn imuun.*

Mukautuvainen henkilö on vuorovaikutuksellinen ympäristönsä kanssa. Hän kykenee joko mukauttamaan ympäristönsä oman tahtonsa mukaiseksi tai mukautuu itse ympäristön vaatimalla tavalla. Aktiivinen tapa eli oman toiminnan sovittaminen ympäröivän tilanteen kanssa on yksilön käytöksen tai ajattelun muokkaamista paremmin soveltuvaksi sen hetkiseen tilanteeseen. Reflektiivinen tapa on mukautua joustavammaksi tai suvaitsevaisemmaksi suhteessa muihin. (Griffin & Hesketh 2003, 65) Joustavuudella viitataan henkilöön, joka kykenee sääte-

lemään omia tunnetasojaan ja tarpeitaan ympäristön kanssa eli mukauttaa oman tunnetason ja toiminnan sen hetkisen ympäristön muodostaman vaatimuksen kanssa. (Westphal, Seivert & Bonanno 2010, 92) Mukautuvaisuus on tahtoa joustaa sekä käyttäytymistä tilanteeseen nähden tehokkaasti. Ennen kuin henkilö mukauttaa käyttäytymistään, hän käy mielessään tilanteeseen sopivat vaihtoehdot ja mukautuu niiden mukaisesti tilanteeseen. (Martin, Anderson & Thweatt 1998, 532)

Päälliköt 1, 2, 5, 8, 9, 10 ja 12 kuvaavat ilmaisuissaan kouluttajaa, joka kykenee säilyttämään rauhallisuutensa ja kykenee mukautumaan tilanteisiin, jotka eivät mene niin kuin hän olisi ehkä odottanut. Päällikkö 5 korostaa myös joustavuutta tilanteessa, jossa tulee auttaa muita työyhteisön jäseniä mukauttamalla omaa ajankäyttöään tai joustamalla omasta vapaa-ajastaan. Päällikön 2 mukaan hyvä kouluttaja kykenee hallitsemaan tunteensa ja tekemisensä muuttuvissa tilanteissa. Tällä hän viittaa kouluttajan joustavuuteen eli kykyyn hallita tunnetilansa, vaikka hän saattaisi tuntea eri tavalla kuin mitä hänen ulosantinsa on. Ajallista mukautuvuutta korostaa myös päällikkö 9, joka viittaa ilmaisuissaan varusmiesten kanssa koulutukseen käytettävään aikaan. Hyvä kouluttaja kykenee myös säilyttämään pedagogisen ulosantinsa tehokkaana ajallisesta venymisestä huolimatta eli mukautuu muuttuvaan tilanteeseen mahdollisimman tehokkaasti. Päälliköt kuvaavat seuraavissa ilmaisuissa mukautuvaa persoonaa, jolla on kyky joustaa ja sopeutua muuttuviin tilanteisiin.

Päällikkö 1: Persoonana rauhallinen, joka ei turhasta alaisilleen räyhää.

Päällikkö 2: Pystyy hallitsemaan tunteensa ja tekemisensä tilanteessa kuin tilanteessa.

Päällikkö 5: Hänen täytyy olla joustava, luonteva ja hyvä esiintyjä. Jokaisen tulee kyetä auttamaan ja tukemaan työkaveria apua tarvittaessa, vaikka esim. työaika olisi päättyvässä tai jo olisi päättynyt.

Päällikkö 8: Ei valita, vaikka olisi tiukkaa.

Päällikkö 9: Kärsivällisyys ilmenee kykenä ymmärtää joukon koulutustaso ja asian opettamiseen vaadittava realistinen aika. Kärsivällinen kouluttaja jaksaa säilyttää oman pedagogisen ulosantinsa tehokkaana, vaikka joukko ei välittömästi osaisi opettavaa asiaa.

Päällikkö 10: Pystyy sopimaan asioista muiden kanssa ja pystyy joustamaan tarvittaessa omasta mielipiteestään.

Päällikkö 12: Hän oli motivoitunut, ammattitaitoinen ja rauhallinen. Hän ei juuri koskaan suuttunut tai ylireagoinut mahdollisiin tapahtumiin.

Huumorintaju on nähty pitkään positiivisena persoonan piirteenä. Huumorintajuisuus yhdistetään sellaisiin asioihin kuten positiivinen mielenterveys ja hyvinvointi. Huumorintajuisten ihmisten nähdään kestävänsä paremmin myös stressiä, he kokevat harvemmin ikäviä tunteita kuten masennusta ja ahdistusta, sekä kykenevät muodostamaan parempia ja toimivampia ihmissuhteita muiden kanssa. (Kuiper & Martin 1998,159)

Päälliköiden 5, 10 ja 12 ilmaisuista voidaan nähdä, että päälliköt näkevät huumorintajuisuuden koulutusta edistävänä piirteenä. Huumorintajuisuus auttaa koulutustulosten saavuttamisessa, yhteishengessä sekä joukon keskinäisessä ilmapiirissä. Viimeinen päällikkö kokee myös, että robottimaisuus ei toimi armeijan kaltaisessa toimintaympäristössä. Huumorintajuisuus sen sijaan edesauttaa pääsemään tehokkaammin tavoiteltaviin koulutustuloksiin.

Päällikkö 5: Hänellä tulee olla hyvä huumorintaju. Ei saa yrittää asioita liian tosi mielellä. Tietäntyylisen huumorin käyttö johtaa edelleen parhaisiin koulutustuloksiin.

Päällikkö 10: Häneltä löytyy hyvä pilke silmäkulmasta ja hurttia huumoria.

Päällikkö 12: Huumorintaju liittyy myös yhteishenkeen ja siihen millaisen ilmapiirin saa luotua myös alaisiinsa, omaan koulutettavaan joukkoon. Tosikkona ei välttämättä päästä samanlaisiin tuloksiin ja armeijassa pitää aina olla hiukan pilkettä silmä kulmassa. Emme ole robotteja.

Aktiivinen piirre viittaa energiseen toimintaan, jossa henkilö on fyysisesti aktiivinen, energinen ja pitää nopeatempoisesta toiminnasta kuten juoksemisesta, pelaamisesta sekä reagoi tyyppillisesti nopeasti erilaisiin tilanteisiin. (John & Srivastava 1999, 38) Päällikkö 5 kuvaa kouluttajan aktiivisuutta eli suuntautuneisuutta liikuntaan ja itsestään huolehtimiseen. Päällikkö 5 näkee, että fyysinen ja psyykkinen puoli vaikuttavat kouluttajan saavutuksiin. Vastakohtana tälle piirteelle on passiivisuus niin liikunnan kuin oman terveytensä osalta.

Päällikkö 5: Hänen tulee olla liikunnallinen ja itsestään huolta pitävä. Pitää jo näyttää sotilaalta. Pitää itsensä kunnossa niin fyysisesti kuin psyykkisesti. Jos jompikumpi ei toimi, se vaikuttaa heti lopputulokseen.

5.1.2. Kouluttajan ihmissuhdetaidot

Ihmissuhdetaitoihin vaikuttavat piirteet ja käyttäytyminen voisi olla osa koulutusta tukevaa persoonallisuutta. Olen kuitenkin muodostanut ihmissuhdetaidoista oman kategorian, sillä ihmissuhdetaidot voidaan nähdä vuorovaikutteisena toimintana. (vrt. Feldman 2007, 106; Korthagen 2004, 80) Kouluttajat joutuvat toimimaan tilanteissa, joissa he ovat tyypillisesti useiden yksilöiden kanssa tekemisissä kerrallaan ja reagoimaan varusmiesten tai työyhteisön muiden työntekijöiden toimintaan. Ihmissuhdetaidot edesauttavat kokonaisuudessaan ymmärtämään ja kuulemaan varusmiehiä ja työtovereita paremmin (vrt. Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2007, 117; Belhaj & Abderrahman 2015, 60)

Ihmissuhdetoimintaa voidaan mitata monella eri tavalla, kuten toiminnan kaavamaisuutena, eli kuka kommunikoi, kenen kanssa, kuinka usein ja kuinka kauan. Elekielellä viestiminen kuten kulmakarvojen kohottaminen tai suuremmat liikehdinnät, joilla viestitään jotain, ovat myös osa ihmissuhdetoimintaa. Ihmissuhdetoiminnan tavoitteena saattaa olla jonkin tehtävän tehokas loppuun saattaminen tai ryhmän vahvuuksien sekä yhteishengen vahventaminen. Tärkeimpänä elementtinä ihmissuhdetaidoissa on sen tarkkailtavaisuus ja näin ollen mahdollisuus kategorioida toiminta. (Hayes 2002, 3)

Aineiston perusteella löytyi yhteensä kuusi ihmissuhdetaitojen alakategoriaa, jotka ovat kyky ottaa muut huomioon, rehellisyys, sosiaalisuus, suvaitsevaisuus, tunteellisuus ja yhteistyökykyisyys. Kaikki nämä piirteet ovat suoraa toimintaa muita kohtaan eli vuorovaikutteisuutta ympäristön kanssa.

Päälliköt 2, 3, 8 ja 10 korostavat hyvän kouluttajan kykyä ottaa muut huomioon. Hyvä kouluttaja asettuu muiden asemaan pyytämättä ja ymmärtää muiden erilaiset osaamisen tasot ja kyvyt toteuttaa omaa tehtäväänsä, olipa kyseessä sitten varusmiehet tai muut kouluttajat. Päälliköt näkevät, että suhtautuminen muihin tulee olla kunnioittavaa, eikä esimerkiksi korostamalla omaa asemaa vähättelemällä nuorten kouluttajien kokemattomuutta.

Päällikkö 2: Ei lukkiudu yhteen ajatukseen vaan näkee myös muidenkin näkökulman asioihin

Päällikkö 3: Ottaa huomioon työkaverit, varusmiehet ja sidosryhmät toiminnassaan.

Päällikkö 8: Tukee muita työntekijöitä, vaikka ei pyydetäisikään.

Päällikkö 10: *Hän omaa vahvan ammattitaidon ja on valmis auttamaan ja neuvomaan nuorempia kouluttajia. Ei suhtaudu vähättelevästi nuorten kouluttajien kokemattomuuteen vaan ohjaa heitä isällisesti. Nauttii varusmiesten keskuudessa suurta luottamusta kuin myös kouluttajien keskuudessa. Tämä pohjautuu hänen ammattitaitoonsa sekä hyviin vuorovaikutustaitoihin.*

Päälliköt 5 ja 12 korostavat kouluttajan rehellisyyttä ja avoimuutta. Rehellinen toiminta on peittelemätöntä vuorovaikutusta muiden kanssa, joka lopulta johtaa kehitykseen. Rehellisyyden ja avoimuuden vaikutus korostuu selkeästi suhteessa muihin eli luottamus ja kehitys nähdään keskeisenä toiminnan kehittämisen kannalta.

Päällikkö 5: *Hänen täytyy olla rehellinen, luotettava ja hänen tulee kyetä luottamaan muihin. Luottamus ja rehellisyys ovat kaiken toiminnan perusta.*

Päällikkö 12: *Avoimuus on tärkeä asia toiminnan kehittämisen kannalta. Esimiehenä korostan aina avoimuutta asioiden käsittelyssä. Avoimuuden kautta voidaan keskustella vaikeistakin asioista perusyksikössä ja ilman tätä ei kehitystä synny.*

Päällikkö 2 puhuu alaisten tasapuolisesta huomioimisesta, mikä viittaa kykyyn ottaa muut huomioon, mutta tässä yhteydessä puhuttaessa, etteivät kaikki ole samanlaisia, voidaan kouluttaja nähdä myös suvaitsevaisena. Samalla tavalla muiden huomioon ottamiseen viittaa myös päällikkö 10, joka korostaa edelleen, ettei ketään tule ottaa silmätikuksi. Tällainen käyttäytyminen on enemmän kuin vain muiden huomioon ottamista, se on myös muiden hyväksymistä sellaisena kuin he ovat eli kouluttaja suvaitsee ihmisten erilaisuutta.

Päällikkö 2: *Pystyy huomioimaan jokaisen alaisensa tasapuolisesti huomioiden heidän vahvuutensa sekä kehittämistarpeet (kaikki eivät ole samanlaisia)*

Päällikkö 10: *Kohtelee kaikkia tasapuolisesti. Ei ota silmätikuksi ketään.*

Päälliköt 2 ja 7 nostavat esiin hyvän kouluttajan inhimillisyyden ja kiinnostuksen alaisiaan kohtaan myös koulutustilaisuuden päätyttyä. Tällainen kouluttaja toimii tunteellisesti. Tunteellisuus viittaa ihmisten kykyyn huomioida muiden hyvinvointi, toimia sosiaalisesti läheisellä tavalla ja ottaa muut ihmiset huomioon omassa toiminnassaan (Robins, Caspi & Moffitt 2000, 253).

Päällikkö 2: *Oli vaativa, mutta osasi huomioida käsiteltävissä asioissa myös inhimillisen puolen.*

Päällikkö 7: *On kiinnostunut alaisistaan myös koulutuksen ulkopuolella.*

Päälliköt 1, 2, 5, 10 ja 12 viittaavat kouluttajan kykyyn tehdä töitä muiden kanssa eikä toteutaa vain omaa päämäärää eli olla yhteistyökykyinen. Päälliköiden vastauksissa korostui yhteistyön merkitys, joka helpottaa kaikkien jaksamista ja yhteisten päämäärien asettamista niin henkilökunnan kuin varusmiesten osalta. Yhteistyökykyisyys nähtiin myös kykynä tulla toimeen muiden kanssa, jakaa osaamista ja tietoa, eikä jättäytyä pois ja pitää tiedot omanaan.

Päällikkö 1: Sosiaalinen kanssakäyminen työyhteisössä vaikuttaa monialaisesti. Hyvässä työporukassa raskaatkin työjaksot sujuvat mukavammin ja yksilön kannalta työyhteisön tuki auttaa myös kehittymään kouluttajana kun apua ja ideoita jaetaan.

Päällikkö 2: Tulee toimeen eri ihmisten ja tahojen kanssa.

Päällikkö 5: Hänen täytyy ymmärtää ”yhteen hiileen puhaltaminen” ja toimia aktiivisena ”tiimin” jäsenenä. Koko yksikön henkilökunnalla ja varusmiehillä, TS. koko yksiköllä tulee olla koulutuksen ja valmennuksen suhteen yhteinen päämäärä, tavoite ja tarkoitus. Kukaan ei saa ”sooloilla” mitään omiaan, koska se näkyy välittömästi tuloksessa.

Päällikkö 10: omaa hyvät vuorovaikutustaidot, eli tulee toimeen kaikkien kanssa ja ei ns. kyräile.

Päällikkö 12: Työilmapiiri on kaikki kaikessa. Kouluttajan tulee olla yhteistyökykyinen ja kyetä toimimaan rakentavasti kaikki henkilöstöryhmät / henkilöt huomioon ottaen. Pitää ymmärtää, että perusyksikössä puhalletaan yhteen hiileen.

5.1.3. Kouluttajan motivaatio

Motivaatio viittaa yksilön psykologisiin vahvuuksiin, jotka määrittelevät ihmisten käyttäytymistä, kykyä ja halukkuutta ylipäästä vaikeuksista sekä päättäväisyydestä hoitaa omaa työtään. Motivaatio on prosessi, joka kannustaa, ohjaa ja säilyttää ihmisten voimavarat päämääräsuuntautuneesti työssä. Motivaatio siis ajaa ihmisiä joko fyysisesti tai psyykkisesti saavuttamaan tavoitteita, jotka tyydyttävät joko heidän tai muiden tarpeita. (Tentama & Pranungsari 2016, 40) Motivoitunut henkilö nauttii työstään ja tämä voidaan nähdä hänen käyttäytymisensä. (Deci & Ryan 2000, 69) Aineiston perusteella löytyi kolme kouluttajan motivaatioon viittaavaa kategoriala, jotka ovat halu kehittyä, yrittämisen halu sekä kiinnostus koulutukseen.

Ihmisen halu kehittyä kumpuaa itseohjautuvasta tavoitteellisuudesta. Yksilö, jolla on halu kehittää itseään, muodostaa tavoitteet kehittääkseen itseään ja pyrkii tavoitteisiinsa järkähtämättömästi ajoittaisesta turhautumisesta ja vaikeuksista huolimatta. Tällaiset henkilöt suuntautuvat tekemään itselleen haastavia tehtäviä, jotka haastavat heidän kykyjään ja osaamistaan. He ovat kilpailunhaluisia itsensä kanssa pyrkien aina ylittämään itsensä. (Heggestad & Kanfer 2000, 775)

Päälliköt 3, 5, 6, 8, 10, 11 ja 12 nostavat esiin kouluttajan halun kehittää itseään tärkeänä piirteenä. Päälliköt näkivät, että virheiden myöntäminen, tunnistaminen ja niistä oppiminen on tärkeä itsensä kehittämisen kannalta. Kouluttajan tulee kyetä siis refleктоimaan omaa toimintaansa suhteessa haluttuun lopputulokseen. Itseohjautuvuus itsensä kehittämisessä nähtiin myös tärkeäksi piirteeksi. Halu edistää omaa osaamistaan kumpuaa omasta halusta eikä muiden pakosta. Tämän ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, ettei hyvän kouluttajan tule kysyä neuvoa ja ohjausta, vaan itseohjautuvuus tämän osalta on kehittymishalukkuutta. Päällikkö 11 nostaa esille myös hakeutumisen jatkokursseille oma-aloitteisesti eikä näin ollen vain organisaation käskemänä ja organisaation tarpeen mukaan.

Päällikkö 3: Huolellinen, haluaa menestyä ja onnistua omassa tehtävässään. Omaa ammattitilpeyttä näkyen koulutustuloksissa ja koulutettavan osaston kaikessa toiminnassa.

Päällikkö 5: Hänen tulee kyetä myöntämään virheensä, ja oppimaan / kehittymään tehtyjen virheiden perusteella. Pitää pystyä kantamaan vastuu virheiden sattuessa. Pitää olla ryhdikäs selkäranka seistä omien sanojen ja tekojen takana. Hänellä tulee olla aktiivinen halu kehittää itseään niin tiedollisesti kuin taidollisesti. Ei vaan tehdä työtä rahan takia, vaan pitää olla rehellinen halu kehittyä yhä paremmaksi johtajaksi ja ihmiseksi.

Päällikkö 6: Paras kouluttajani on äärettömän itseohjautuva ja halukas itse kehittämään ja parantamaan omaa suoritustaan. Itseohjautuvuus ei kuitenkaan ole tarkoittanut kyvyttömyyttä tai haluttomuutta saada ohjausta, neuvoja ja vaatimuksia työlleen ja tuloksilleen. Kehittäminen on tapahtunut tiedon hankkimisella esimiehen näkemyksesestä, muitten joukkojen koulutuksista ja ennen kaikkea kouluttajan oman vision ja inspiraation kautta.

Päällikkö 8: Pyrkii kehittämään jatkuvasti koulutusta, etsii uusia toimintatapamalleja ja ratkaisuita havaittuihin ongelmiin.

Päällikkö 10: *Antaa rehellistä ja suoraa palautetta niin koulutettavien kuin vertaisten ja esimiesten suuntaan. Myöntää tekemänsä virheet ja on valmis oppimaan uutta ja kehittämään itseään sekä toimintatapoja.*

Päällikkö 11: *Omaa riittävän hyvät tiedot ja taidot oman tehtävän hoitamiseen. Kehittää omaa ammattitaitoa oma-aloitteisesti. Hakeutuu jatkokoulutuksiin ja kursseille.*

Päällikkö 12: *Saatuaan perusteet kykenee toteuttamaan tehtävän tai pyrkii hankkimaan tietoa tehtävän toteuttamiseksi oma-aloitteisesti. Ei kuormita heti vertaisia kysymyksillä, vaan miettii asiaa ensin itse ennen kuin hakee tukea. Lisäksi hän myös oma-aloitteisesti kehittää itseään (lukee oppaita/ ottaa selvää asioista).*

Yrittämisen halu on ihmisen panostusta työhön määrällisesti ja ajallisesti. Yrittämisenhaluiset ihmiset sitoutuvat suureen tai haastavaan työmäärään eli heillä on korkea työmoraali. Täyttäkseen saamansa tehtävän, he tekevät paljon tehtävän täyttämiseksi huolimatta työn mielekkyydestä. Tällaiset ihmiset ovat kovia työskentelemään sekä tunnollisia. He pyrkivät pitämään itsensä kiireisinä ja heille saattaa olla vaikeaa olla tekemättä mitään. (Heggestad & Kanfer 2000, 756)

Päälliköt 3, 5, 6, 8 ja 11 nostavat esille omissa ilmaisuissaan kouluttajan yrittämisen halun. Päälliköt näkivät, että kouluttajan tulee pyrkiä toteuttamaan tehtävänsä määräaikoihin mennessä, parhaansa mukaan ja valittamatta. Päällikkö 8 nostaa esille myös kouluttajan halukkuuden laittaa työtehtävät itsensä edelle eli hyvä kouluttaja uhraa tarvittaessa omia tarpeitaan työtehtävien eteen. Päällikkö 8 mainitsee oman parhaan kouluttajansa muun muassa tekevän ajoittain kahden ihmisen työtehtävät tavoitteiden saavuttamiseksi.

Päällikkö 3: *Ei tarvitse muistuttaa määräajoista ja tarkkailla, että työt hoituvat.*

Päällikkö 5: *Hänellä täytyy olla korkea moraali hoitaa tehtävät loppuun asti, määräaikaan mennessä ja parhaalla mahdollisella tuloksella. Halu ja palo tehdä työt niin hyvin kuin mahdollista ja ehdottomasti pitää kiinni määräajoista ja sovituista perusteista/ yksityiskohdista.*

Päällikkö 6: *Jaksaa yrittää ja panostaa omaan tehtäväänsä, haluaa tehdä omaa työtään.*

Päällikkö 8: *Etsii itsenäisesti ratkaisua, asettaa tehtävien hoitamisen itsensä edelle. Tinkimätön työntekijä, joka hoitaa käsketyt tehtävät aina ajallaan ja mukisematta. ---*

Hoitaa asioita omatoimisesti etupainotteisesti. Hoiti ajoittain kahdenkin ihmisen työmäärän.

Päällikkö 11: *Tekee saamansa tehtävät parhaansa mukaan, ilmoittaa mikäli tehtävän toteuttaminen ei onnistu.*

Kiinnostus koulutukseen kuvastaa kouluttajan työstä nauttimista, kiinnostusta ja mielihyvää, jota hän kokee kouluttaessaan muita. Kouluttajan kiinnostus koulutukseen voidaan jakaa kolmeen kokonaisuuteen, joita ovat kiinnostus koulutettavaan asiasisältöön, kiinnostus didaktiikkaan ja kiinnostus kouluttaa. Asiasisältöinen kiinnostus viittaa laajaan kokonaisuuteen. Sotilaskoulutuksen sisällä tämä voi tarkoittaa kiinnostusta asejärjestelmiin, taktiikkaan, taistelijan taitoihin ja niin edelleen. Didaktinen kiinnostus tarkoittaa kouluttajan kiinnostuneisuutta opetusmenetelmiin, kirjallisuuteen ja koulutuksen valmisteluun. Kiinnostus kouluttaa tarkoittaa itse koulutustapahtuman pitämistä ja kouluttajan halukkuutta esiintyä. (Eren 2012, 304-305)

Päällikkö 4 mainitsee omassa ilmaisussaan kouluttajan kiinnostuksen koulutukseen. Tähän kiinnostukseen hän viittaa työntekijän halulla osallistua aktiivisesti koulutukseen eikä toimi vain kouluttajan huoneesta käsin. Toimintaan saattaa liittyä niin asiasisällöllistä, didaktista kuin koulutuksellista kiinnostusta, mutta ennen kaikkea hyvä kouluttaja ei jää passiiviseksi toimijaksi kouluttajahuoneeseen.

Päällikkö 4: *Osallistuu koulutukseen aktiivisesti (ei kouluttajanhuoneesta käsin).*

5.1.4. Pedagoginen osaaminen

Pedagoginen osaaminen on kouluttajan käyttäytymistä, joka tehostaa opiskelijan kykyä saavuttaa asetetut opetustavoitteet. (Antoniou & Kyriakides 2013, 3) Tähän käyttäytymiseen sisältyy oppimisympäristön rakentaminen, tavoitteiden ja pelisääntöjen selventäminen oppijalle sekä kouluttajan kyky muokata opetustapojaan oppijoille sopivaksi eikä vaatia oppijaa sopeutumaan hänen tapoihinsa. (Uusikylä 2006, 65)

Kouluttajalla on käytössä erilaisia pedagogisia työkaluja kuten koulutusmateriaalit, kirjat, luennot, harjoitukset ja niin edelleen. Sen lisäksi kouluttajan tulisi kyetä soveltamaan opettamiseen liittyvää teoriaa käytännössä, kuten konstruktivistisen oppimisympäristön luominen koulutustapahtumiin. Tällainen vaatii kykyä analysoida ympäristön vaatimukset sekä tietoa että kykyä soveltaa näiden vaatimusten mukaisesti erilaisia opetusmenetelmiä, materiaaleja ja vuorovaikutusmenetelmiä. (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2007, 116, 123) Aineiston

perusteella löytyi kahdeksan kouluttajan pedagogiseen osaamiseen viittaavaa kategorialla, jotka ovat auktoriteettiaseman saavuttaminen, esiintymistaito, innovatiivinen kouluttajuus, johdonmukaisuus, kasvattamisen taito, koulutustaito, motivoimisen taito ja palautteenantotaito.

Auktoriteetti voidaan jakaa neljään kategoriaan, joita ovat perinteinen, karismaattinen, lakiin perustuva ja ammatillinen auktoriteetti. Perinteinen auktoriteetti on asemasidonnainen, jossa auktoriteetti on luovutettu henkilölle jonkin tehtävän myötä. Perinteisessä auktoriteetissa on johtaja ja alainen omaan asemaan perustuen. Karismaattinen auktoriteetti ilmenee yksilöiden kohdalla, joilla on sellaisia ihailtavia ominaisuuksia, jotka tekevät heistä poikkeuksellisia muihin nähden. Lakiin perustuva auktoriteetti on käskytysoikeuden ja esimerkiksi välivalta-monopolin asettaminen valtiojohtoiselle virkamiehelle. Ammatillinen auktoriteetti muodostuu osaamisen ja kokemuksen myötä tietyssä tehtävässä. (Pace & Hemmings 2006, 3)

Sotilaskouluttajan voidaan nähdä omaavan perinteistä ja lakiin perustuvaa auktoriteettia. Sen sijaan karismaattista ja ammatillista auktoriteettia ei voi tyypillisesti saavuttaa ilman tietynlaisia ominaisuuksia, koulutusta ja kokemusta. Opettajan roolissa auktoriteettiasema mahdollistaa hyvin kontrolloidun opetusympäristön, kun opettaja kykenee toimimaan eettisesti, vastuuntuntoisesti, välittävästi ja oman tehtävänsä sekä arvoperustansa tiedostaen. Sopiva auktoriteettiasema myös ennaltaehkäisee työrauhan häiriintymistä, kun opettajalla on kyky ylläpitää kuria opetustilanteissa. (Uusikylä 2006, 106-109)

Päälliköt 1, 2 ja 10 nostavat esiin omissa ilmaisuissaan auktoriteettiaseman saavuttamisen tärkeänä piirteenä. Auktoriteettiasema nähdään edesauttavan kouluttajan mahdollisuuksia herättää varusmiesten mielenkiinto koulutettavaa asiaa kohtaan. Päälliköt korostavat selvästi karismaan ja ammatilliseen auktoriteettiin viittaavia piirteitä, vaikka päälliköt 1 ja 10 nostavat esiin myös fyysisten ominaisuuksien vaikutuksen auktoriteetin muodostumisessa. Fyysinen pituus ja ulkoinen olemus vaikuttavat uskottavuuteen, mutta pohjimmiltaan karisma ja ammatillinen auktoriteetti ovat ratkaisevampia.

Päällikkö 1: Vankka kokemus niin yksiköstä kuin useista kriha-operaatioista. Niistä ammennettava substanssiosaaminen sekä pedagoginen taito yhdistettynä auktoriteettia uhkuvaan habitukseen saa varusmiesten kiinnostuksen lähes koulutettavaa asiaa kuin asiaa kohtaan.

Päällikkö 2: Oli persoonaltaan ja auktoriteetiltaan vahva, joka tuli hänen oman tekemisensä kautta (oma esimerkki). Oli vaativa, mutta osasi huomioda käsiteltävissä asioissa myös inhimillisen puolen. Kykeni ennakoimaan asiat riittävän ajoissa.

Päällikkö 10: Hänen fyysinen pituutensa jo tuo oman auktoriteetin ja harvoin hän joutuu korottamaan ääntään varusmiehille. Perustelee asiansa hyvin ja ymmärrettävästi.

Esiintymistaitolla viitataan useaan erilaiseen käyttäytymiseen, puheentuottamiseen ja havainnointiin. Opettajan työssä hyvän esiintymistaidon on nähty auttavan oppilaita oppimaan tehokkaammin. Esimerkkinä voidaan pitää tehtävänantoa, jossa opettaja kertoo mitä ollaan tekemässä ja miten se tullaan tekemään. Oikeanlainen esiintymistaito tässä tehtävänannossa lisää oppijan tehtävänymmärrystä ja toimintaa. Esiintymisen ja ulosannin selkeys ratkaisee oppijan mahdollisuuden sisäistää, mitä hänelle ollaan sanomassa. Motoristen taitojen opettaminen vaatii taas aktiivista kognitiota eli kykyä keskittyä taitojen kehittämiseen. Toisin sanoen tämä tarkoittaa esiintymistä, joka on havainnollistava, ymmärrettävä ja asettelultaan hyvin nähtävä. Oppijan ja kouluttajan sijoittuminen vaikuttaa jo merkittävästi siihen miten motoristen taitojen opettaminen onnistuu. Oleellisen tiedon esittäminen yhdistettynä laadukkaaseen ulosantiin ja esiintymiseen on keskeistä ymmärryksen ja motoristen taitojen opettamisessa. (Hall, Heidorn & Welch 2011, 188-189)

Päälliköt 2, 5, 6 ja 9 näkevät esiintymistaidon tärkeäksi ominaisuudeksi. Eläytyminen ja innostavuus vaikuttavat päälliköiden mielestä koulutettavan joukon vastaanottokykyyn koulutettavasta asiasta. Monotoninen faktojen esittely ei toimi tehokkaana keinona. Joukon huomio tulee kyetä kaappaamaan hyvällä esiintymisellä ja omalla sitoutumisella toimintaan. Päällikkö 9 nostaa esiin oman parhaan kouluttajansa esiintymistaidon, mutta eri tavalla kuin muut päälliköt. Hänen parhaana pitämänsä kouluttaja oli ulosanniltaan voimakas ja kaappasi alaisten sekä vertaisten huomion pelonsekaisella kunnioituksella. Toisinaan kouluttaja saattoi myös ylläpitää kuria antamalla fyysisiä rangaistuksia, mutta niiden käyttö tuki aina jollain tavalla koulutettavaa asiaa.

Päällikkö 2: Pystyy kouluttamaan ja näyttämään esillä olevan asian myös itse.

Päällikkö 5: Hänen täytyy olla joustava, luonteva ja hyvä esiintyjä. Esiintyminen joukon edessä tulee olla luontevaa ja inhimillistä, ei pelkkää monotonista puhetta, joka ei kiinnosta ketään.

Päällikkö 6: Erinomaisella kouluttajalla löytyy kyky kaapata alaistensa huomio ja luottamus, sekä tulla toimeen vertaisten ja esimiestensä kanssa.

Päällikkö 9: Paras kouluttajani on ollut räiskyvä persoona, jolla on ollut selkeä intohimo tekemäänsä työhön sekä terve ja lämminhenkinen suhtautuminen koulutettaviin. Samanaikaisesti henkilön hieman ”raju” ulosanti ja oma esimerkillä johtaminen on aiheuttanut itsessäni ja muissa koulutettavissa pelonsekaista kunnioitusta. Kyseinen

henkilö oli aina reilu, mutta kova kuri ilmeni tarvittaessa rangaistuksina, jotka olivat usein fyysisesti raskaita, mutta kehittivät aina jollain tavalla joko fyysistä tai aselajikohtaista toimintakykyä.

Innovatiivinen kouluttajuus korostuu, kun teknologia, opetusmenetelmät ja vuorovaikutustilanteet kehittyvät ja valtaavat yhä enenevässä määrin alaa perinteiseltä opetukselta. Erilaisten menetelmien käyttö vaatii innovatiivista taitoa. Erityisesti innovatiivisuus korostuu teknologian myötä, kun virtuaalinen koulutusympäristö, sähköiset järjestelmät ja itseopiskelu korostuvat tulevaisuudessa syrjäyttäen perinteisiä luokkaopetustilaisuuksia ja kirjallisiin lähteisiin tukeutumista. Kun oppijan tapa omaksua tietoa muuttuu teknologian myötä, on kouluttajan kyettävä hyödyntämään erilaisia tapoja saada oppija omaksumaan tietoa itselleen mielekkäällä tavalla. (Ferrari, Cachia & Punie 2009, 35-36)

Päälliköt 6, 7, 8, 9 ja 11 kokevat innovatiivisen kouluttajuuden tärkeänä ominaisuutena. Hyvä kouluttaja kykenee päälliköiden mukaan haastamaan paitsi itsensä, myös koulutettavat kehittämään uusia tapoja ja menetelmiä. Innovatiivisuus tarkoittaa päälliköiden mukaan ennen kaikkea uuden ja yllättävän mutta tehokkaan koulutuksen kehittämistä. Tukeutuminen pelkästään perinteisiin koulutustapoihin ei saa päälliköiden keskuudessa kannatusta. Kyky innovoida ei kuitenkaan liity pelkästään koulutusmenetelmien ja koulutettavien yllättämiseen, vaan myös keinoihin soveltaa aktiivisesti aikaisemmin opittua. Kouluttajan ei tule siis kouluttaa tiettyä asiaa aina samalla tavalla, vaikka tyyli voisikin olla innovatiivinen. Vaihtelevuus säilyttää päälliköiden mukaan koulutettavan joukon mielenkiinnon ja mahdollistaa tehokkaampaa oppimista.

Päällikkö 6: Hyvä kouluttaja kykenee haastamaan itsensä ja kehittämään uusia ajatuksia ja menetelmiä. Alaiset pitää kyetä myös yllättämään, jotta heidät saa oppimaan

Päällikkö 7: Keksi innovatiivisia tapoja palkita omia koulutettaviaan.

Päällikkö 8: Uskaltaa soveltaa, kokeilla uusia asioita (esim. koulutusmenetelmiä).

Päällikkö 9: Innovatiivisuus ilmenee kykenä kouluttaa asiat useita erilaisia menetelmiä käyttäen, jolloin kullekin koulutettavalle joukolle voidaan kouluttaa asioita sen koulutustason ja sen toimintaympäristön mukaisesti. Aktiivisuus ilmenee opetusmenetelmien, opetusympäristöjen sekä tilanteiden vaihtelevana käyttönä, jolloin koulutettavalle joukolle kyetään muodostamaan uusia ja haastavia koulutustilanteita osin jo tutustakin aiheista. Aktiivisuus ilmenee ensisijaisesti kykenä soveltaa aiemmin opittua ja tehostaa näin asian kokonaisvaltaista oppimista.

Päällikkö 11: Kykenee tekemään itsenäisiä ratkaisuja toimivaltansa puitteissa. Osaa oma-aloitteisesti valmistella tulevia koulutustapahtumia. Esittää kehitysajatuksia yksikön toiminnan parantamiseksi.

Johdonmukaisuus on koulutuksen ja kouluttajan taito olla ennustettava ja säilyttää näin ymmärrettävyys. Ennustettavuus ei kuitenkaan tarkoita pidättäytymistä samoissa opetusmuodoissa, tiloissa ja tyyleissä. Johdonmukaisuudella viitataan enemmänkin kykyä keskittyä olennaisiin asioihin, järkevään nousujohteisuuteen sekä oppijan kontrolloinnin ja itseohjautuvuuden tasapainoisuuteen. Epäjohdonmukainen vaihtelu on äkkijyrkkää siirtymistä asiasta ja aiheesta toiseen tai antamiensa tehtävien keskeyttelyä ja muuttelua. (Uusikylä 2006, 67)

Päälliköt 3 ja 9 nostavat esiin kouluttajan johdonmukaisuuden. Kouluttajan tulee valmistella ja suunnitella koulutuksensa etukäteen hyvin, jotta koulutuksessa keskitytään oleelliseen ja koulutus etenee johdonmukaisesti sekä nousujohteisesti. Koulutus muodostuu järjestelmälliseksi ja helposti mitattavaksi, kun koulutuksella on selkeä päämäärä ja keinot päästä tavoitteisiin. Samoin johdonmukaisuus nähdään edesauttavan koulutettavien mahdollisuutta keskittyä ja ymmärtää koulutusta.

Päällikkö 3: Ennakoi koulutukset, valmistelee hyvissä ajoin.

Päällikkö 9: Johdonmukaisuus ilmenee pitkäjänteisyytenä ja loogisena koulutuksen suunnitteluna ja toteutuksena. Kouluttaja osaa suunnitella koulutuksen perustevaiheen, harjaantumisvaiheen ja soveltamisvaiheen kokonaisuudeksi, jossa edetään koulutettavan joukon osaamisen mukaan. Johdonmukaisuus ilmenee koulutuskausittain asioiden järjestelmällisenä ja suunnitelmallisella kouluttamisella, jolloin ulospäin näkyvä mittari on koulutuksen nousujohteisuus. Tämä pitää yllä myös koulutettavien mielenkiintoa.

Kasvattamisen taitoon liittyvät opetus, koulutus, harjoittaminen, sosiaalistaminen ja niin edelleen. Käsitteenä kasvatus on siis laaja kokonaisuus, mutta tässä yhteydessä kasvatus voidaan mieltää arvokkaina pidettävien asioiden edelleen välittämisestä. Sitä ohjaavat kasvattajan ja kasvatettavan omat arvot, normit ja yksilölliset arvostukset. Kasvatus heijastelee käsityksiä elämän tarkoituksesta, jotka ohjaavat kasvatustoimintaa. Elämän arvojen osalta voidaan painottaa joko persoona-arvoja tai suoritusarvoja. Suoritusarvot koskevat ulkoisia saavutuksia kun taas persoona-arvot luonteeseen tai elämään liittyviä arvoja. (Nissinen 2006, 11-12)

Päälliköt 1 ja 12 kuvaavat hyvää kouluttajaa kasvattajana, joka kasvattaa paitsi varusmiehiä, niin myös nuorempia kouluttajia. Päällikkö 1 viittaa omassa ilmaisussaan enemmän kasvatuksen suoritusarvoihin eli koulutuksen hyviin käytäntöihin. Sen sijaan päällikkö 12 puhuu kou-

luttajan kyvystä olla oma itsensä ja tätä kautta toimia roolimallina ja kasvattajana varusmiehille eli persoona-arvojen kasvattajana. Toisaalta ero on ymmärrettävä. Nuoremmat kouluttajat ovat vertaisia, jotka omaavat todennäköisesti samansuuntaisia persoona-arvoja kuin muutkin sotilaat. Nuoret kouluttajat tarvitsevat kasvatusta enemmän suoritusarvojen suhteen. Varusmiehet taas ovat arvomaailmaltaan moninaisempia, jolloin persoona-arvot korostuvat kouluttajan kasvatuksessa.

Päällikkö 1: Kykeni koulutusupseerina johtamaan arjen koulutusta jakaen omat hyvät käytänteensä nuoremmille kouluttajille, jotta ammattitaidosta saatiin ns. kaikki irti.

Päällikkö 12: Hyvä kouluttaja on sinut itsensä kanssa. Eli hän pystyy käsittelemään onnistumisia ja epäonnistumisia menemättä lukkoon. Olemalla sinut itsensä kanssa, hän pystyy samalla myös toimimaan kasvattajana varusmiehille ja samalla luomaan heille valmentajan roolissa mukaistumista omaan minuuteensa.

Koulutustaito on kyky luoda oppimismahdollisuus jokaiselle oppijalle ja mahdollistaa sellainen oppiminen jota kouluttaja tavoitteli. Tämä jakaa koulutustaidon kahteen osaan eli tietoisuuteen mitä tulisi tehdä ja käsitykseen, kuinka asia tehdään. Kouluttajan tulee siis kyetä tekemään päätöksiä mielessään ja toiminnan toteuttamisen taitoa, jotta ajatus muodostuu järkeväksi toiminnaksi. Kouluttajan koulutustaidon ensimmäisessä vaiheessa on osattava tehdä päätös mitä ja miten koulutetaan. Toisessa vaiheessa tulee olla keinovalikoima tapoja muuttaa päätös toiminnaksi. (Kyriacou 2001, 1-2)

Päälliköt 3, 4, 6 ja 7 kuvaavat ilmaisuissaan kouluttajan koulutustaitoa. Päälliköt korostavat varsinkin koulutustaidon ensimmäistä vaihetta eli kykyä tehdä päätös. Päälliköt selvästi näkevät, että päätöksentekokyky on avain onnistuneelle koulutukselle. Myös toiminnan vaihe nousee esille. Päälliköiden mukaan hyvä kouluttaja osaa ohjata, käskyttää ja vaatia koulutettavilta oikeita asioita, mutta myös nähdä vaivaa itse tarvittaessa toimimalla esimerkkinä koulutettavalle joukolleen. Varusmiesten tulee opetella toimimaan itsenäisesti, joten päällikkö 7 nostaa esiin myös taidon antaa alaisten tehdä itse päätöksiä kouluttajan valvoessa joukkoa. Tässä tapauksessa liikaa kontrollointia, mutta toisaalta täysin vapaatakaan tapaa ei nähdä tehokkaana. Osallistuminen koulutettavan joukon toimintaan on annetuista tapauksista huolimatta keskeistä.

Päällikkö 3: Ei jää nopeissa tilanteissa (koulutustilanteet, harjoitukset) ”sormi suuhun”.

Päällikkö 4: Ammattitaitoinen ja positiivinen asenne, osaa käskyttää ja ohjata, vaativa, vastuullinen.

Päällikkö 6: Henkilö osaa opettaa, en tarkoita niinkään pedagogian teorian tuntemusta. Paras kouluttajani ei ole jättänyt joukkoaan ”tekemään itse” tai ”toimiville pitkät” käskyt, vaan on uskaltanut kouluttaa, vaatia ja nähdä vaivaa joukon kanssa. Paras kouluttaja on joukkonsa mielestä erinomainen esimerkki ja ammattitaitoinen, hän uskaltaa ja kykenee heittäytymään joukon mukaan ja näyttämään myös mallin tai oikean suorituksen.

Päällikkö 7: Antaa alaisilleen tilaa tehdä omia päätöksiä, kuitenkin valvoen, että tehdään oikeita asioita oikealla tavalla.

Motivoimisen taito on haastava kenelle tahansa kouluttajalle. Taito on kuitenkin tärkeä, koska sillä on suora vaikutus oppijan saavutusten kanssa. Tavoitteiden saavuttaminen ei tosin välttämättä tarkoita korkeaa motivaatiota. Motivaatio vaikuttaa myös oppimisen prosessiin, tiedon sisäistämiseen ja taitojen kehittymiseen. Yksinkertaistettuna se tarkoittaa oppijan sitoutumista koko koulutukseen. (Ames 1990, 410)

Kouluttaja kykenee motivoimaan oppijaa tarjoamalla tälle onnistumisen tunteita luomalla riittävän haastavia, mutta saavutettavissa olevia koulutustavoitteita. Tässä kouluttajan on otettava huomioon kunkin oppijan taso ja määrittää oikeat tavoitteet. Toiseksi kouluttaja kykenee lisäämään oppijan motivaatiota korostamalla positiivisia asioita oppijan suorituksissa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita mitä tahansa positiivista sanottavaa. Merkityksetön asia, joka ilmaistaan positiivisesti, ei riitä motivoimaan oppijaa. Kolmanneksi palkitsemiset lisäävät motivaatiota. Tässäkin on huomattava, että ulkoinen motivointi ja palkinnot esimerkiksi rahallisesti eivät lisää sisäistä motivaatiota tai syvällistä kiinnostusta aiheeseen. Palkitsemisten tulee olla pikemminkin liitettynä tavoitteen saavuttamiseen ja siitä syntyvään hyvän olon tunteeseen. (Ames 1990, 415-417)

Neljäntenä motivoimisen keinona on antaa valinnanvapautta oppijalle, jolloin hän saa olla mukana vaikuttamassa omaan oppimisprosessiinsa, yrittää, erehtyä ja oivaltaa. Vahva kontrolli ja valinnanvapauden vieminen heikentää oppijan motivaatiota. Viidenneksi jatkuva vaatimus työskennellä tehokkaammin ja paremmin alkaa jossain kohtaa heikentää oppijan motivaatiota. Jos oppijaa vaaditaan jatkuvasti venymään äärirajoille, hän luovuttaa yrittämästä. Oppija kokee onnistumisen tunteen saavutettuaan jotain kovan työn jälkeen, mutta vain siksi, ettei hänen tarvitse ponnistella uudestaan samalla tavalla. Tämän vuoksi kouluttajan tulisi osoittaa oppijan kyvykkyys pitkällä aikavälillä, eikä joka kerralla kaikin voimin. (Ames 1990, 417-418)

Päälliköt 4, 7 ja 9 nostavat esille omissa ilmaisuissaan kouluttajan motivoimisen taidon. Päälliköt korostivat kouluttajan taitoa antaa toiminnan vapautta erityisesti johtajille kuitenkin säilyttäen pedagogisen ohjauksen koulutuksesta. Tällä tavalla johtajat saavat vastuuta ja mahdollisuuden sitoutua omaan johtamis- ja oppimisprosessiinsa ilman liiallista kouluttajan kontrollia. Päällikkö 4 nostaa esiin myös positiivisen palautteenantotaidon. Kouluttajan oma esiintyminen ja esimerkki vaikuttivat kaikkien päälliköiden mielestä joukon suoriutumiseen epämiellyttävissä tai vaikeissa tilanteissa oikein ja jopa ylittämään itsensä.

Päällikkö 4: Ohjaa johtajia (ei vain käskytä ja anna negatiivista palautetta, antaa myös toiminnanvapautta eikä hiillosta). Kouluttaja oli arvostettu sekä kouluttajien että koulutettavien toimesta. Saa joukon toimimaan myös ”epämiellyttävissä” tilanteissa oikein.

Päällikkö 7: Osasi motivoida miehistön, ja varsinkin johtajat siten, että joukko pyrki aina parhaimpaansa, vaikkei kouluttaja olisikaan ollut paikalla. Kykenee kouluttamaan siten, että oma asenne ja koulutustapa kannustaa koulutettavia yrittämään parhaansa ja ylittämään itsensä.

Päällikkö 9: Tässä henkilössä parhaat ominaisuudet kouluttajana olivat ehdottomasti motivointitaidot, oma esimerkki sekä autenttiset (välillä liiankin) koulutustilanteet, joissa koulutettava joukko sai usein toimia perustevaiheen jälkeen erittäin itsenäisesti ja harjaantua omaan tehtävään.

Palautteen tarkoitus on kuvastaa oppijan toimintaa, jonka päämääräinen tavoite on kehittää ja lisätä oppimista. (Sadler 1998, 78) Keskeistä on saada oppija itse ymmärtämään omaa toimintaansa ja kannustaa itseohjautuvuuteen ja itsensä kehittämiseen. (Pintrich & Zuscho 2002, 58) Jotta palaute olisi onnistunutta, tulee kouluttajan ilmaista selvästi, mitä hyvä toiminta on, miten oppijan sen hetkinen toiminta on onnistunut suhteessa tavoiteltuun toimintaan ja miten oppija pääsee tavoiteltavaan loppuasetelmaan. (Sadler 1989, 121) Onnistunut palaute ei keskity liian vähäpätöisiin tai laajoihin kokonaisuuksiin. Kouluttajan ei tule olla yksisuuntainen palautteessaan, vaan oppijan tulee kyetä ilmaista omia käsityksiään asiasta, jotta hän voi konstruoida mielessään riittävän ymmärrettävän kuvan omasta osaamisestaan, keinoista kehittyä ja ymmärrettävästä tavoitteesta. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 205-210)

Päälliköt 4 ja 10 nostavat esiin kouluttajan palautteenantotaidon omissa ilmaisuissaan. Molemmat korostavat palautteenantoa joukolle tärkeänä, mutta erityisesti, ettei epäonnistumista henkilöidä, vaan palautteen tyyli on kannustava ja toimintaan suuntautuva. Päällikkö 4 nostaa esiin kyvyn antaa palautetta niin joukolle kuin yksilöllekin, eli kouluttajalla on kyky kohdata

jokainen koulutettava omalla tasolla ja antaa palautetta erillisesti kunkin tason mukaan. Päälikkö 10 korostaa kykyä myös erottaa toiminnasta olennainen, eli mitä tulisi kehittää.

Päälikkö 4: Osaa antaa palautetta myös joukolle ja yksilöille (asiat asioina – ei henkilöidä epäonnistumista).

Päälikkö 10: Arvostan häntä myös siinä, että hän antaa palautetta, jos jokin asia tulisi tehdä toisin kuin on tehty, mutta hän ei tee sitä halventavasti.

5.1.5. Ammatillinen osaaminen

Ammatillinen osaaminen on henkilön tietoja ja taitoja, jotka mahdollistavat itsenäisen työskentelyn ja riippumattomuuden muista ja heidän neuvoistaan. Ammatillinen osaaminen on myös toimintaa ja käytöstä, mitä meiltä odotetaan työyhteisössä. Osaaminen muodostuu tiedosta, joka on hankittu useista eri lähteistä ja kohteista, mutta vahvaa ammatillinen osaaminen on silloin, kun yksilö kykenee tuottamaan uutta tietoa muiden käyttöön. Itsenäisyyden, tiedonhankinnan ja tiedon tuottamisen yhdistelmä mahdollistaa joustavuuden ja tehokkaan toiminnan työssä. (Bond 1996, 5-6)

Sotilaan ammattitaito on laaja kokonaisuus, mikä vaatii vuosien opiskelua, kokemusta ja jatkuvaa uudelleen ohjautuvuutta ja kouluttautumista. Ammattitaito ei koostu vain kyvystä opettaa, vaan kouluttajan tulee hallita asejärjestelmät, sotataito, politiikka, taistelukentän tuntemus ja niin edelleen. (Kortteus 2006, 34) Aineiston perusteella löytyi neljä hyvän kouluttajan ammatilliseen osaamiseen viittaavaa kategorialla, jotka ovat ammattitaito, asiasisällön hallinta, kyky erottaa opetettavasta asiasta oleellinen ja kyky soveltaa osaamistaan.

Ammattitaito voidaan määritellä olevan älyllistä ja fyysistä, joka muodostuu kokemuksesta, harjoittelusta, koulutuksesta ja luontaisista kyvyistä, kuten fyysisistä ominaisuuksista. Ammattitaito liittyy siis suoritukseen, joka voi olla niin psyykkistä, fyysistä kuin sosiaalistakin. Ammattitaito koostuu kvalifikaatiosta, joka tarkoittaa yleisiä työtehtävän vaatimuksia, sekä kompetenssista eli työntekijän omista valmiuksista, joka lopulta määrittelee myös mihin työtehtäviin henkilö on kykenevä. (Helakorpi 2010, 60, 64-65)

Päälliköt 4, 6,8, 10, 11 ja 12 kuvaavat hyvää kouluttajaa termillä ammattitaitoinen. Kuvauksissaan päälliköt viittaavat lähtökohtaisesti hyvän kouluttajan kompetenssiin, ei niinkään työtehtävän vaatimuksiin. Ammattitaito ilmenee päälliköiden mukaan kykynä neuvoa nuorempia

kouluttajia sekä kykynä toimimaan itsenäisesti. Päällikkö 10 korostaa kokemusta ammattitaidon osalta, eli hyvällä kouluttajalla on kokemuksen kautta muodostunut osaaminen. Muutkin päälliköt viittaavat kokemukseen epäsuorasti mainitsemalla ammattitaitoisen kouluttajan kykenevän neuvomaan nuorempia kouluttajia.

Päällikkö 4: Ammattitaitoinen ja positiivinen asenne, osaa käskyttää ja ohjata, vaativaa, vastuullinen. Muut tukeutuvat kouluttajaan ammatillisesti sekä myös osittain vapaa-ajalle (ns. epävirallinen mentori).

Päällikkö 6: Paras kouluttaja on joukkonsa mielestä erinomainen esimerkki ja ammattitaitoinen.

Päällikkö 8: On viimeisen päälle ammattilainen siinä asiassa, mitä tekee.

Päällikkö 10: Hän omaa vahvan ammattitaidon ja on valmis auttamaan ja neuvomaan nuorempia kouluttajia. Parempiin koulutustuloksiin hän pääsee juurikin sen takia, että on kokenut kouluttaja.

Päällikkö 11: Omaa riittävän hyvät tiedot ja taidot oman tehtävän hoitamiseen. Kehittää omaa ammattitaitoa oma-aloitteisesti. Hakeutuu jatkokoulutuksiin ja kursseille.

Päällikkö 12: Hän oli motivoitunut, ammattitaitoinen ja rauhallinen.

Asiasisällön hallinta ja ymmärrys omasta aselajista sekä puolustushaarasta ovat keskeistä asiantuntijuutta, kun määritellään kouluttajan ammatillista osaamista. Jotta kouluttaja kykenee toteuttamaan laadukasta koulutusta, tulee hänen hallita oman koulutushaaran taistelutekniikka, taktiikka, asejärjestelmät, opetusmateriaali sekä muu koulutuksessa käytettävä materiaali. (Halonen 2007, 45) Asiasisällön hallinta on yleisen ja aihekohtaisen tiedon ymmärtämistä ja sen asettamista oikeaan kontekstiin. (Ball, Thames & Phelps 2008, 6) Asiasisällön hallinta vaikuttaa kouluttajan valintoihin koulutusaiheista, sisällöstä ja toimintavavoista. (Kincheloe 2004, 50)

Päälliköt 1, 2, 7 ja 10 nostivat esiin kouluttajan asiasisällön hallinnan. Päälliköt näkevät, että hyvällä kouluttajalla on kokemusta ja ymmärrystä opetettavasta aiheesta, mikä näkyy kokonaisuuksien hallintana sekä laajempaan näkemyksenä asiasta.

Päällikkö 1: Vankka kokemus niin yksiköstä kuin useista kriha-operaatioista. Niistä ammennettava substanssiosaaminen sekä pedagoginen taito yhdistettynä auktoriteettia uhkuvaan habitukseen saa varusmiesten kiinnostuksen lähes koulutettavaa asiaa kuin asiaa kohtaan.

Päällikkö 2: *Pystyy toteuttamaan suurempiakin kokonaisuuksia kuin yksittäisiä suoritteita. Pystyy toteuttamaan saamansa koulutuksensa mukaiset suoritteet työelämässä.*

Päällikkö 7: *Lähes täydellinen osaaminen omasta koulutushaarastaan.*

Päällikkö 10: *Osaa koulutettavan asian. Kysyy tarvittaessa neuvoa, jos ei osaa. Omaa myös laajempaa näkemystä asiasta.*

Päälliköt 5 ja 9 nostavat esiin kouluttajan kyvyn erottaa opetettavasta asiasta olennainen. Päällikkö 5 korostaa kouluttajan kykyä puuttua eritoten sellaisiin virheisiin, jotka ovat merkityksellisiä koulutuksen kannalta. Päällikkö 9 näkee, että kouluttajan ammattitaidossa korostuu olennaisen tiedon välittäminen koulutettaville. Molemmat päälliköt nostavat näin esiin kouluttajan ymmärrystä siitä, mikä on oleellista opettaa ja mikä ei. Hyvä kouluttaja keskittyy olennaiseen, jolloin koulutustavoitteiden saavuttaminen mahdollistuu tehokkaammalla tavalla.

Päällikkö 5: *Hän saavuttaa määrätietoisella toiminnallaan hyvinkin yksityiskohtaiset tavoitteet, eikä päästä pienintäkään virhettä sormiensa läpi. Ja tarkoitan varsinkin sellaisia virheitä, jotka ovat merkityksellisiä lopputuloksen kannalta.*

Päällikkö 9: *Ammattitaito on asioiden hallitsemista teoriassa ja käytännössä. Kouluttajan ammattitaito korostuu kykyä siirtää olennainen tieto käsiteltävästä asiasta koulutettavalle joukolle. Ammattitaitoon sisältyy sekä käytännön että teoreettinen osaaminen kyseisestä asiasta.*

Päälliköt 1, 5 ja 7 nostavat esiin kouluttajan kyvyn soveltaa osaamistaan erityisesti muuttuvissa tilanteissa. Päälliköt näkevät, että nopeasti muuttuvien tilanteiden edessä on kyettävä toimimaan soveltamalla omaa tietoaan jopa uuden aiheen osalta. Aiempaa tietoa ja taitoa tulee kyetä hyödyntämään, sillä suunnitelmat muuttuvat työelämässä ja koulutuksessa toisinaan nopeasti.

Päällikkö 1: *Yleensä erinäköiset suunnitelmat muuttuvat jossain vaiheessa ”pikatilanteiksi” poissaolojen, tukitehtävien tai muiden asioiden takia. Tällöin henkilöt, jotka kykenevät nopeasti muuttamaan omaa koulutustaan tai ottamaan kokonaan uuden aiheen toiselta ovat korvaamattomia.*

Päällikkö 5: *Hänellä on luontainen kyky soveltaa tietojaan ja taitojaan erilaisissa eteen tulevilla tilanteilla.*

Päällikkö 7: *Kykenee soveltamaan aiemmin osaamaansa uusissa tilanteissa.*

5.1.6. Hyvän kouluttajan ominaisuudet kokonaisuutena

Tässä tutkimuksessa esitetyt tulokset hyvän kouluttajan ominaisuuksista ovat pitkälti yhtenevät aikaisemman tutkimuksen kanssa. Tosin joitain eroavaisuuksiakin löytyy johtuen osittain koulutettavan asian kontekstista ja tavoitteista. Opettajien persoonallisuuden osalta aikaisempi tutkimus on korostanut persoonallisuuden piirteitä kuten innostus, joustaminen ja välittäminen. (Korthagen 2004, 79) Tässä tutkimuksessa kouluttajien koulutusta tukeva persoonallisuus näyttäytyi painottuvan viiden suuren persoonallisuuspiirreteorian luokittelussa tunnollisuuden piiriin ominaisuuspiirteinä kuten järjestelmällisyys ja päämääräsuuntautuneisuus sekä ekstroversion ominaisuuspiirteinä kuten itsevarmuus, aktiivisuus ja humoristisuus. (vrt. Pervin & Srivastava 1999, 60) Opettajatutkimuksen puolella persoonallisuus painottuu tunnollisuuden, avoimuuden ja emotionaalisesti vakaan persoonallisuuden suuntaan. (Eryilmaz 2015, 2055; Patric 2001, 247)

Opettajien ja kouluttajien persoonallisuus näyttäytyy samanlaisena, mutta opettajien persoonallisuudessa korostuu emotionaalisuus enemmän. Vaikka päälliköt nostavat esiin kouluttajissa myös sellaisia piirteitä kuin sosiaalisuus, suvaitsevaisuus ja tunteellisuus, niiden toistuvuus ja painotus esiintyi vähäisempänä. Toisaalta Göncz (2017, 86) korosti hyvän opettajan piirteitä, kuten järjestys, velvollisuudentunto, suunnitelmallisuus, itsekuri ja sitoutuneisuus. Tulokset ovat yhteneväisiä pienin painotuseroin. Tämä johtuu varmasti osittain vastaajien erilaisista sosiaalisista taustoista ja odotuksista, joita asetetaan opettajalle koulumaailmassa ja sotilaille puolustusvoimissa. (Zagváné 2017, 143; Connell 2009, 3)

Tässä tutkimuksessa esiin tulleet ihmissuhdetaidot ovat yhteneviä muun tutkimuksen kanssa. Esimerkiksi Ibadin (2018, 175) tutkimuksessa hyvät opettajat nähtiin vuorovaikutteisina. He omasivat hyvän asenteen, kykenivät välittämään tietoa, olivat hyviä kommunikoimaan, motivoivat oppilaita, arvostivat oppilaita ja olivat hyviä esiintymään. Ottaen huomioon myös opettajatutkimuksessa esiin nousseet persoonallisuuden piirteet, kuten tunnollisuus ja avoimuus, ovat tämän tutkimukset tuloksen samansuuntaisia muun tutkimuksen kanssa.

Tässä tutkimuksessa hyvän kouluttajan motivaatio näyttäytyi itseohjautuvana sisäsyntyisensä haluna kehittyä ja panostaa työhön. Muun muassa Rothin ja muiden (2007, 769) mukaan opettajien itseohjautuvuus ja motivaation omaehtoisuus ovat tekijöitä, jotka edesauttavat opettajia parempiin tuloksiin.

Pedagogisen osaamisen puolella korostuivat kyky toimia luontevasti joukon kanssa, joka näkyi kykynä antaa palautetta, motivoida, kasvattaa ja säilyttää johdonmukaisuus. Myös aukto-

riteetti, esiintymistaito ja innovatiivisuus olivat tärkeitä piirteitä. Lähes vastaavanlaisia havaintoja voidaan löytää myös Darling-Hammondin ja Baratz-Snowden (2007, 112) tutkimuksesta. Heidän mukaansa hyvän opettajan pedagogiset taidot muodostuvat palautteenantokyvystä, laajasta opetuksen keinovalikoimasta, joka muodostuu kokemuksen myötä sekä oppilaiden arvostuksesta. Samansuuntaisia havaintoja tekivät myös Marzano & Marzano (2003, 7) mutta korostivat myös kykyä saavuttaa dominanssi eli auktoriteetti suhteessa oppilaisiin.

Ammatillisen osaamisen puolella korostuivat ammattitaito, asiasisällön hallinta, kyky erottaa opetettavasta asiasta oleellinen ja kyky soveltaa osaamistaan. Myös Kincheloe (2004, 50) näkee ammattitaidon ja asiasisällön hallinnan asioina, mitkä vaikuttavat opettajien tehokkuuteen. Samoin Shulman (1987, 8) korostaa edellä olevia piirteitä ja nostaa esiin myös ymmärryksen opetettavan asian kontekstista, mikä vaikuttaa kykyyn löytää oleellinen opetettavasta asiasta.

Viimeisinä Kallioisen (2001) tutkimus kadettien pedagogisesta asiantuntijuudesta tutki kadettien näkemystä hyvästä kouluttajasta. Kallioisen havainnot ovat hyvin yhteneviä tämän tutkimuksen kanssa. Kadetit korostivat hyvän kouluttajan ominaisuuksia, kuten pedagoginen osaaminen, persoonallisuuden piirteet, kouluttajan asenne, motivaatio ja taito motivoida, vuorovaikutuksellisuus, ammattitaito ja kokemus, auktoriteetti, arvovalta ja kuri ja niin edelleen. (Kallioinen 2001, 178-200) Tämän laajan vertailun pohjalta voidaan sanoa, että tutkimuksessa tehdyt havainnot ovat pitkälti saman suuntaisia muun tutkimuksen kanssa pienin painotuseroin, mikä johtuu osittain siitä, että tutkimusten tiedonantajat ovat olleet sosiaalisilta taustoiltaan hyvin erilaisia.

5.1.7. Hyvän kouluttajan tehokkuuden mittarit

Tässä luvussa vastaan ensimmäisen päätutkimuskysymyksen toiseen alatutkimuskysymykseen; ”Miten hyvä kouluttaja eroaa koulutustuloksissa ja tehokkuudessa muihin kouluttajiin nähden?”. Haastattelussa päälliköt vastasivat kysymykseen, miten heidän paras kouluttajansa erottuu koulutustulosten ja tehokkuuden osalta muihin kouluttajiin nähden. Vastausten analysoinnin perusteella muodostin alla esitetyn kuvauskategoriasysteemin.



Kuva 6. Hyvän kouluttajan tehokkuuden mittarit.

Analyysin perusteella muodostui kolme yläkategoriaa, jotka ovat koulutustulokset, koulutettavan joukon toiminta ja kouluttajan toiminta. Yksi päälliköistä näki, ettei koulutustuloksia voida vertailla keskenään, minkä johdosta yksi yläkategoria on lisäksi ei kyetä mittaamaan. Käytännössä nämä kategoriat ovat ne perustelut, joiden mukaan kouluttaja on hyvä tai parempi verrattuna muihin kouluttajiin. Kukin päällikkö perusteli lyhyesti oman näkemyksensä eikä vastauksissa ollut löydettävissä kovin monia tehokkuutta ilmentäviä tekijöitä. Määrällisesti eniten päälliköt kertoivat omien parhaiden kouluttajien saavuttavan parempia koulutustuloksia muihin kouluttajiin nähden. Päälliköt eivät kuitenkaan kuvailleet kovin yksityiskohtaisesti, mitä hyvä koulutustulos sinällään on. Monen päällikön yksikössä oli lisäksi useita eri aselaji-kouluttajia, joiden tuloksia on vaikea verrata keskenään.

Päälliköt 1, 8 ja 9 näkevät, että heidän paras kouluttaja erottui tehokkuudessa muihin nähden paremmissa koulutustuloksissa. Päälliköiden näkemyksen mukaan kyky puuttua yksityiskohtaisesti sellaisiin asioihin, jotka ovat lopputuloksen kannalta oleellisia, edesauttavat tavoitteiden saavuttamisessa. Päälliköiden vastauksissa vaikuttavat kouluttajan useat eri ominaisuudet taustalla, joka johtaa muita parempiin koulutustuloksiin, kuten kyky erottaa koulutettavasta asiasta oleellinen ja selkeiden tavoitteiden asettaminen ja niiden ymmärrettävä ilmaisu koulutettaville.

Päällikkö 1: Hän saavutti säännöllisesti loistavaa koulutustulosta kouluttajan roolissa. Kykeni koulutusupseerina johtamaan arjen koulutusta jakaen omat hyvät käytänteensä nuoremmille kouluttajille, jotta ammattitaidosta saatiin ns. kaikki irti.

Päällikkö 8: Koulutettava joukko oli järjestään millä mittarilla tahansa mitattuna yksikön kärkipäässä.

Päällikkö 9: Koulutustulokset olivat selkeästi parempia kuin osalla kouluttajista.

Päällikkö 2 mukaan hänen parhaan kouluttajansa tehokkuus muihin nähden ilmeni joukon positiivisena yhteishenkenä. Joukon yhteishenki vaikuttaa suoraan joukon suorituskykyyn, kun kaikilla on halu pyrkiä yhdessä parempaan suoritukseen. Päällikkö 2 näkee, että yhteishengen muodostuminen on nimenomaan kouluttajan ansioita.

Päällikkö 2: Joukon yleisilme oli tilanteessa kuin tilanteessa positiivinen ja etenkin yhteishenki oli korkealla. Joukon suorituskyky oli tätä kautta erinomainen.

Päällikkö 7 näkee, että hänen parhaan kouluttajansa koulutettava joukko toimi tehokkaasti ja pyrki aina parhaimpaansa, vaikka kouluttaja ei itse olisi ollut valvomassa toimintaa. Aivan kuten päällikkö 2, myös päällikkö 7 näkee joukon suorituskyvyn olevan parempi, mutta korostaa yhteishengen sijaan varusmiesten motivaatiota, joka on yksilölähtöisempi kuin yhteishenki. Päällikkö 7 korostaa kouluttajan kykyä motivoida joukko toimimaan itseohjautuvasti.

Päällikkö 7: Osasi motivoida miehistön ja varsinkin johtajat siten, että joukko pyrki aina parhaimpaansa vaikkei kouluttaja olisikaan ollut paikalla.

Päällikkö 9 korostaa joukon tyytyväisyyttä. Hänen mielestään parhaan kouluttajan toiminta edesauttoi joukon tyytyväisyyden tunnetta niin kouluttajaa kuin koulutustilaisuuksien järjestelyitä kohtaan. Päälliköiden mukaan kouluttajan ammattitaito ja motivoituneisuus vaikuttivat positiivisella tavalla koulutettavien tunteeseen siitä, miten he kokivat koulutukseen liittyvät asiat.

Päällikkö 9: Koulutettavat olivat samanaikaisesti tyytyväisiä koulutuksen järjestelyyn sekä kykenivät mitattavana joukkona hyviin suorituksiin.

Päälliköt 4 ja 11 nostavat esiin kouluttajan saaman arvostuksen. Heidän mielestään paras kouluttaja sai arvostusta niin varusmiehiltä kuin muulta henkilökunnalta. Arvostus kumpuaa ammattitaidosta ja motivaatiosta, minkä vuoksi kouluttajaan tukeudutaan ammatillisesti osittain myös vapaa-ajalla.

Päällikkö 4: Arvostettu sekä kouluttajien että koulutettavien toimesta. Saa joukon toimimaan myös ”epämiellyttävissä” tilanteissa oikein. Muut tukeutuvat kouluttajaan ammatillisesti sekä myös osittain vapaa-ajalla (ns epävirallinen mentori).

Päällikkö 11: Hommat olivat yleensä jo tehty tai ainakin prosessissa ennen kuin ne ehti alaiselle käskeä. Koulutustulokset olivat pääsääntöisesti kiitettäviä ja varusmiehet pitivät kyseessä olevaa kouluttajaa ammattitaitoisena ja motivoituneena.

Päälliköt 3 ja 12 ilmaisevat kouluttajan tehokkuuden yhtenä mittana. Tehokkuuteen viittasivat useat muutkin päälliköt. Päälliköiden mukaan tehokkuus ilmeni ajallisena tehokkuutena, kun asiat oli tehtynä aina määräaikoihin mennessä mutta useasti myös etupainotteisesti. Kouluttajat ohjeistivat ja tiedottivat koulutuksesta sekä tulevista tapahtumista varusmiehiä etukäteen eli pitivät huolen, ettei varusmiehillä ole epätietoinen tai epäselvä kuva tulevasta koulutuksesta tai tavoitteista. Päälliköt näkevät myös, että hyvät kouluttajat eivät viivyttelä, mikäli heillä itsellään on jokin asia epäselvä, vaan he ottavat heti selvää asioista kysymällä tai selvittämällä itse.

Päällikkö 3: Kaikki tehtynä määräaikoihin mennessä, jopa etuajassa. Koulutettava osasto tietää asioista etukäteen. Ei tule turhia kysymyksiä.

Päällikkö 12: Hän sai paljon aikaan ja pyrki ratkaisemaan ongelmat itse, mikäli mahdollista. Jos tuli vastoinkäymisiä / tietovajeita hän otti välittömästi yhteyttä, joten aikaa ei hukattu turhaan.

Päällikkö 6 koki, ettei hyvien kouluttajien koulutustuloksia voida verrata, sillä puolustusvoimissa ei seurata ja koosteta tuloksia niin järjestelmällisesti tai selkeästi, että hänellä olisi todellista dataa verrata kouluttajien saavuttamia koulutustuloksia. Hän ei myöskään uskonut, että hänellä olisi mahdollisuuksia verrata tuloksia muiden kanssa, koska koulutettavat joukot olivat niin erilaisia tai hän ei ole kyennyt seuraamaan joukkojen tuloksia ja toimintaa riittävän tehokkaasti.

Päällikkö 6: Koulutustulosten seuraaminen ja vertailu on mielestäni niin olematonta puolustusvoimissa, että en osaa tähän vastata. Myöskin oma kykyni verrata eri joukkojen, varsinkin hyvin erilaisten joukkojen, laatua on hyvin epätarkka ja riippuvainen hetkellisistä mielijohteista. En ole esimiehenä kyennyt järjestelmällisesti seuraamaan ja arvioittamaan joukkoja toisiinsa nähden.

Vaikka opettajien tehokkuutta mittaavat tutkimukset ovatkin keskenään joskus ristiriitaisia ja vaihtelevat tuloksiltaan, päälliköiden näkemykset hyvien kouluttajien tehokkuudesta ja saavutuksista on pitkälti linjassa muun tutkimuksen kanssa opettajien tehokkuudesta (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley & Haertley 2012, 9). Strongen, Wardin ja Grantin (2011) tutkimuksessa tehokkaiden kouluttajien saavutuksista he löysivät sellaisia tuloksia, kuten kyky ohjeistaa oppilaita, koulutustilaisuuksien hallinnointi ja oppilaiden sitoutuneisuus ja tyytyväisyys. (Stronge, Ward & Grant 2011, 345). Berlinerin (2001, 468) mukaan hyvän opettajan tehokkuutta voidaan mitata myös oppilaiden saavutuksissa tai koetuloksissa. Päälliköt kuvaavat periaatteessa samaa asiaa puhuessaan koulutustuloksista.

5.2. Toimintaympäristön vaikutukset

Toimintaympäristöllä tarkoitetaan fyysisiä koulutustiloja, oppija-ainesta ja opetusmateriaaleja, eli koulutusympäristöä. (Wilson 1998, 4) Tämän lisäksi toimintaympäristö käsittää oppilaitoksen toimintatavat, hallinnoinnin sekä kouluttajalle annetut toimintamahdollisuudet normien ja säädösten puitteissa. (Sindhav 2016, 30-31) Kouluttaja ei voi välttyä näiltä toimintaympäristön vaikutuksilta eikä jokainen kouluttaja tietyin ominaisuuksin sovellu kaikkeen toimintaympäristöön. (Göncz 2017, 81) Vaikuttavia tekijöitä voi olla esimerkiksi oppija-aines tai koulutusryhmien koot, kouluttajan kokemus ja erilaiset vahvuudet. (Korthagen 2004, 80; De Neve & Devos 2016, 2) Toimintaympäristö voi sisältää minimalistisen tai rikkaan koulutusympäristön, jolloin kouluttajan kyky hallita useita asioita samanaikaisesti tai kyky elävöittää minimalistisessa ympäristössä opetusta mielenkiintoisella tavalla vaikuttavat koulutuksen lopputulokseen. (Perkins 1991, 19-20)

Tämän osion alaluvuissa on tarkoitus vastata toisen päätutkimuskysymyksen kahteen alatutkimuskysymykseen eli koulutusympäristön vaikutuksista kouluttajan toimintaan sekä kouluttajien ominaisuuksien vaikutuksesta päälliköiden henkilöstöratkaisuihin. Molemmat ovat osa toimintaympäristön vaikutuksia kouluttajan toimintaan: toisessa tarkastellaan koulutusympäristöä ja toisessa organisaatiota. Vastaan toiseen päätutkimuskysymykseen kahdella kuvauskategoriasysteemillä.

5.2.1. Koulutusympäristön vaikutus kouluttajan toimintaan

Koulutusympäristö koostuu yksinkertaisimmillaan paikasta, jossa koulutus tapahtuu. Fyysisen ympäristön lisäksi oppija ja kouluttaja ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa käyttäen ympäristöstä löytyviä opetusmateriaaleja. (Wilson 1998, 4) Sotilaskoulutuksessa koulutusympäristöstä ei pyritä luomaan vain mahdollisimman mukavaa tilaa, jossa oppijan on helppo omaksua tietoa ilman stressitekijöitä, sillä koulutuksen tavoitteena on kouluttaa varusmiehiä toimimaan sodan ajan stressaavassa toimintaympäristössä. Samanaikaisesti oppija joutuu niin tunnepohjaisten, kognitiivisten kuin fysiologisten stressitekijöiden altistamaksi. (Meriläinen 2015, 129) Kouluttajan rooli korostuu paljon näiden oppimiseen vaikuttavien haitteiden hillitsemiseksi, kun samanaikaisesti myös kouluttaja altistuu edellä kuvatuille tekijöille.

Koulutusympäristö vaikuttaa niin oppijaan kuin kouluttajaan, mutta lähtökohtaisesti kouluttajalla on koulutusta hallinnoiva asema ja parempi mahdollisuus vaikuttaa koulutusympäris-

töön. Tehokas kouluttaja kykenee tehostamaan oppimista erilaisissa koulutusympäristöissä hyvällä hallinnoinnilla ja motivoinnilla. Turvallisuuden tunne, järjestys ja mahdollisuus osallistua toimintaan mielenkiintoisessa koulutuspaikassa edesauttavat oppimista. (McBer 2001, 208-209) Kouluttajan persoonallisuus, osaaminen ja vuorovaikutustaidot ovat tekijöitä, joilla kouluttaja vaikuttaa koulutusympäristöönsä joko edistämällä tai hidastamalla oppimista. (Göncz 2017, 81) Kouluttajaan vaikuttavia tekijöitä on muun muassa helpot ja hankalat oppilaat, koulutusmateriaalit ja koulutusosastojen koko. Nämä tekijät vaikuttavat kouluttajaa eri tavoin. (De Neve & Devos 2016, 2) Tämän vuoksi on mielenkiintoista selvittää niitä tekijöitä, jotka päälliköiden mielestä vaikuttavat tavalla tai toisella hyvän kouluttajan toimintaan hänen koulutusympäristössään.

Kyetäkseni vastaamaan tähän kysymykseen päälliköille esitettiin kysymys, jossa heitä pyydettiin kuvaamaan koulutusympäristön vaikutuksia kouluttajan toimintaan huomioiden heidän aikaisemmat kuvauksensa hyvästä kouluttajasta. Aineiston pohjalta muodostui kuvauskategoriasysteemi, joka vastaa kysymykseen, mitkä toimintaympäristön tekijät vaikuttavat kouluttajan toimintaan.



Kuva 7. Koulutusympäristön vaikuttajat hyvän kouluttajan toimintaan.

Aineiston perusteella löytyi kaksi yläkategoriaa, jotka vaikuttavat kouluttajan toimintaan. Vaikuttavia tekijöitä olivat koulutettava kohde sekä fyysinen ympäristö. Koulutettavan kohteen alakategorioita ovat koulutettava aihe ja koulutettavan osaston koko. Fyysisen ympäristön alakategorioita ovat koulutusympäristö ja koulutusolosuhteet. Osa päälliköistä näki, etteivät koulutusympäristön tekijät vaikuta kouluttajan toimintaan. Tämä johtuu siitä, että heidän näkemyksensä mukaan hyvä kouluttaja kykenee aina toimimaan yhtä tehokkaasti ympäristöstä riippumatta. Tästä muodostui yksi kategoria lisää.

Kouluttajan tehokkuuteen vaikuttavat hänen oma ymmärryksensä ja tietämyksensä koulutettavasta aiheesta. Tämä vaikuttaa kouluttajan valintoihin koulutettavan aiheen sisällöstä ja opetuksen toimintatavoista. Kouluttajan syvällinen tai vähemmän syvällinen käsitys vaikuttaa hänen käsityksiinsä oppilaiden yksilöllisistä tarpeista sekä pedagogisiin valintoihin. Esimerkiksi vähemmän syvällinen käsitys aihealueesta saattaa vaikuttaa kouluttajan valintoihin keskittyä pintapuolisempaan tiedon opettamiseen, vaikka hän saattaa olla edelleen tehokas kouluttamaan kyseistä asiaa. (Kincheloe 2004, 50) Aiheen koulutukseen käytetty valmistelu-aika vaikuttaa myös koulutuksen lopputulokseen. Jos kouluttaja joutuu ottamaan uuden aiheen koulutettavakseen ilman merkittävää valmistelu-aikaa, vaikuttaa se kouluttajan tekemiin pedagogisiin valintoihin. (Ball, Thames & Phelps 2008, 1)

Päälliköt 1, 2 ja 12 nostavat esiin koulutettavan aiheen hyvän kouluttajan toimintaan vaikuttavana tekijänä. Kouluttajan oma osaaminen vaikuttaa päälliköiden mielestä hänen toimintaansa ja tämän perusteella päälliköt myös haluavat käyttää hyviä kouluttajia tiettyjen koulutusaiheiden koulutuksessa. Jos kouluttajalla on tiettyjä vahvuuksia tai hankittuja taitoja, hänen osaamisensa vaikuttaa koulutettavaan aiheeseen positiivisesti. Päällikkö 2 korostaa myös aiheen hallintaa koulutusympäristön valinnassa. Toisin sanoen riittävän hyvä ymmärrys kokonaisuudesta johtaa kouluttajaa valitsemaan tarkoituksenmukaisen fyysisen ympäristön riippuen aiheesta ja osaa rakentaa paitsi aiheen, myös ympäristön, nousujohteisesti.

Päällikkö 1: En sanoisi, että koulutusympäristöllä on niin suurta merkitystä. Ennen min valitsen kouluttajia aiheisiin heidän osaamisensa perusteella.

Päällikkö 2: Koulutusympäristön valinnassa varmasti vaikuttaa koulutettava aihe. Optimaalinen tilannehan olisi, että kouluttaja pääsisi aloittamaan koulutuksen mahdollisimman ”helpohkossa” maastossa, jossa saadaan perusasiat kuntoon. Niiden kehittyessä päästäisiin sitten kohti vaativampia olosuhteita (koulutusympäristöä).

Päällikkö 12: Lähtökohtaisesti kaikkien kouluttajien on kyettävä kaikkiin suoriin. Mikäli kouluttaja omaa esimerkiksi jotain erityisosaamista PV-koulutuksen lisäksi, voidaan häntä hyödyntää eri koulutusympäristössä (esimerkiksi ampumaradalle ampumakoulutuksen kärkiosaaja jne).

Koulutus on vuorovaikutteinen prosessi, jossa pyritään painottamaan oppijan oikeutta ja vastuuta rakentaa tietokäsityksiään ja kehittämään sisäistä motivaatiota sisäistää ja oppia koulutettava aihe tai asia. Kouluttajan tulee tuntee oppilaiden subjektiiviset valmiudet ja taustat kyetäkseen tukemaan oppilaan tehokasta oppimista. (Puolimatka 2002, 44) Suuremmat tai pienemmän koulutusosastot asettavat haasteen kouluttajalle jakaa oma huomionsa ajallisesti ja

määrällisesti kaikille koulutettaville. Tehokkaat opettajat mukauttavat toimintaansa heihin vaikuttavien oppilasmäärien mukaan. (Tomlinson 2014, 4)

Kouluttajan ihmissuhdetaidot ovat keskeisiä ominaisuuksia vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Tyypillisesti kouluttaja seuraa samanaikaisesti useita yksilöitä, heidän tekemistään, edistymistään, vahvuuksia ja heikkouksia sekä reaktioita eri tilanteissa. Kokonaisuuksien hallinta ei ole yksinkertainen tehtävä, varsinkin jos koulutettavat osastot kasvavat suuremmiksi. (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2007, 117)

Päälliköt 2, 7, 10 ja 12 näkevät, että koulutettavan osaston koolla on vaikutusta kouluttajan toimintaan erityisesti, koska koulutettavilla osastoilla on tyypillisesti vähän kouluttajia. Päälliköt kokevat, että koulutettavan osaston suuri määrä ja pieni määrä kouluttajia vaikuttavat negatiivisesti kouluttajan ominaisuuksiin ja tehokkuuteen. Persoonallisuuden piirteet ja ihmissuhdetaidot vaikuttavat koulutettavan osaston koosta riippuen, kuka on tehokkaampi kouluttaja pienelle tai suurelle osastolle. Päällikkö 7 näkee, että ihmisläheinen kouluttaja soveltuu paremmin pienelle koulutusosastolle, koska hänellä on mahdollisuus kohdata koulutettavat oppilaat paremmin. Suurten koulutusryhmien kanssa pärjää taas paremmin sellainen kouluttaja, joka käsittelee suuria kokonaisuuksia paremmin. Päällikkö 7 tuntuu viittaavan tässä tapauksessa kouluttajaan, jonka asiasisällön hallinta on vahvalla pohjalla.

Päällikkö 12 korostaa myös koulutettavan osaston koon merkitystä siihen, miten kouluttaja kykenee toimimaan tehokkaasti. Hän näkee, että esimerkiksi koko yksikölle järjestettävässä koulutuksessa kouluttajan kokemus edesauttaa häntä suoriutumaan tehtävästään paremmin. Vastausten perusteella kiinnostus alaisia kohtaan on tehokas ominaisuus pienten osastojen kanssa, mutta kokemus ja asiasisällöllinen osaaminen ovat tehokkaampia piirteitä suurten osastojen kanssa.

Päällikkö 2: Koulutettavan osaston koko vaikuttaa tietysti opin viemiseen koulutettaville. Pääsääntöisesti joukolla on yksi kouluttaja, joten 30 vahvuinen osasto olisi hänelle ihanteellinen kokonaisuus.

Päällikkö 7: Koulutettavan joukon koolla on merkitystä siihen miten eri kouluttajat ovat parhaimmillaan. Ihmisläheiset kouluttajat pääsevät parhaimpaan tuloksen pienemmän joukon kanssa. He pystyvät tällöin kohtaamaan koulutettavansa paremmin ja sitä kautta ohjaamaan erilaisia koulutettavia eri lailla. Kouluttajat, jotka ovat parhaimmillaan isompien koulutusryhmien kanssa omaavat kyvyn kouluttaa kokonaisuuksia paremmin. Tämä vaatii erinomaista osaamista joukkotyypin käyttöperiaatteista.

Tällaisella kouluttajalla ei välttämättä ole väliä minkä kokoista osastoa hän kouluttaa. Omasta mielestäni koulutusympäristöllä ei ole ainakaan suurta merkitystä.

Päällikkö 10: Omassa yksikössäni koulutettavien osaston koko oli pieni noin ryhmän luokkaa pois lukien peruskoulutuskausi. Koen, että osaston koolla on merkitystä. Mitä isompi porukka, sitä hankalampi on kohdata jokaista oppijaa yksilöllisesti (vrt. koulu-luokat).

Päällikkö 12: On selvää, että jos koko yksikölle järjestetään koulutusta tai joku koulut-taja valitaan tähän koulutuksen vanhimmaksi, niin lähtökohtaisesti hänen pitää olla ammattitaitoinen ja omata kokemusta. Hän todennäköisesti suoriutuu tehtävästä par-haiten.

Koulutusympäristö on kokonaisuus, joka koostuu oppijasta, tilasta, kouluttajasta ja koulutus-materiaalista. Päälliköt 5 ja 6 näkevät, että tällä kokonaisuudella on vaikutusta kouluttajan toimintaan ja ominaisuuksiin, mutta kouluttaja kykenee itse vaikuttamaan näihin tekijöihin. Koulutettava aihe, joukko, ympäristö ja henkilö ovat päälliköiden mukaan kaikki vaikuttavia tekijöitä. Kouluttajan oma osaaminen, kokemus ja persoona vaikuttavat siihen kuinka tehokas hän on näissä olosuhteissa, mutta päälliköt näkevät kuitenkin, että kouluttaja kykenee vaikut-taman ympäristöönsä. Nuori ja kokematon kouluttaja on alttiimpi vaikutuksille. Hän kykenee kuitenkin kompensoimaan kokemattomuuttaan kysymällä muilta neuvoja ja ohjeita. Toisin sanoen nuoruus ei välttämättä tarkoita, että kouluttaja olisi huonompi. Nuoren kouluttajan tekee tässä tapauksessa hyväksi hänen halukkuutensa ottaa vastaan neuvoja ja välttää näin tekemästä virheitä.

Päällikkö 5: Minusta vaikuttaa, mutta ei vaikuta itse kouluttajan valintaa. TS. ei vaiku-ta/ ei saa vaikuttaa siihen kuka kouluttaa mitään asiaa, missäkin ympäristössä ja mi-ten suurta tai pientä joukkoa. Suurin merkitys on sillä, miten kouluttaja itse suhteutuu joukon kokoon, sen koulutustasoon, koulutettavaan asiaan ja koulutusympäristöön. Tässä kysytään ammattitaitoista päätöksentekoa, apukouluttajien käyttöä, suhtautu-mista kokonaisuuteen ja soveltamiskykyä. Suuri merkitys on myös sillä, että varsinkin nuori ja vielä kokematon kouluttaja kysyy ns. ”kättä pidempää” vanhemmilta koulut-tajilta tai esimieheltä.

Päällikkö 6: Koulutusympäristö, koulutettava joukko vaikuttavat ominaisuuksiin, mut-ta kuten kysymysten 1 ja 2 arvioista voi päätellä, enemmän merkitystä on yleisillä ominaisuuksilla kuin tiettyyn tehtävään spesifeillä. Toisiin joukkoihin soveltuvat pa-remmin harkitsevammat ja mielteliäämmät, kun taas toisiin räväkemmät ja meneväm-

mät. Mutta kuten sanottua, ovat nämä toissijaisia ja kummankin kaltaiset kouluttajat voivat mielestäni menestyä minkä tahansa joukon kanssa, kunhan ammattitaito on olemassa.

Päälliköt 3 ja 10 nostavat esiin koulutusolosuhteiden vaikutuksen kouluttajan toimintaan. Tässä tapauksessa olosuhteet viittaavat tekijöihin, joihin ei voida suoraan vaikuttaa mutta olosuhteet vaikuttavat koulutukseen. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa sääolosuhteet. Päälliköt näkevät, että olosuhteet vaikuttavat varusmiesten motivaatioon ja kykyyn omaksua tietoa. Kouluttajalla on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa näihin muuttuviin tekijöihin huomioimalla niiden vaikutus varusmiesten omaksumiskykyihin. Päällikön 3 mukaan hyvä kouluttaja ennakoi muuttuvat olosuhteet ja mukauttaa omaa toimintaansa näiden vaatimusten mukaisesti.

Päällikkö 3: On, kouluttajat ottavat olosuhteet huomioon eritavoin. Hyvä kouluttaja ennakoi ja huomioi olosuhteet ja muokkaa toimintansa niiden mukaisesti.

Päällikkö 10: Mielestäni koulutusympäristön paikka ei vaikuta niinkään paljoa koulutustuloksiin vaan sää. Jos tulee vettä vaakatasossa, on varusmiesten motivaation oppia hyvin vähäistä. Tai jos on hyvin kylmä, menee heidän tarmonsä selviytymiseen kylmässä.

Päälliköt 8, 9 ja 11 näkevät, ettei koulutusympäristöllä ole vaikutusta hyvän kouluttajan toimintaan. Kaikki korostavat, että hyvän kouluttajan ominaisuudet toimivat olosuhteista huolimatta yhtä tehokkaasti. Hyvä kouluttaja valmistautuu koulutukseen, suunnittelee ja järjestee koulutustapahtumat niin, että ne ovat tehokkaita. Päälliköt nostavat esiin kouluttajan oman kyvykkyyden mukautua, jolloin hän kykenee minimoimaan tai kokonaan poistamaan ympäristöstä tulevat vaikutukset.

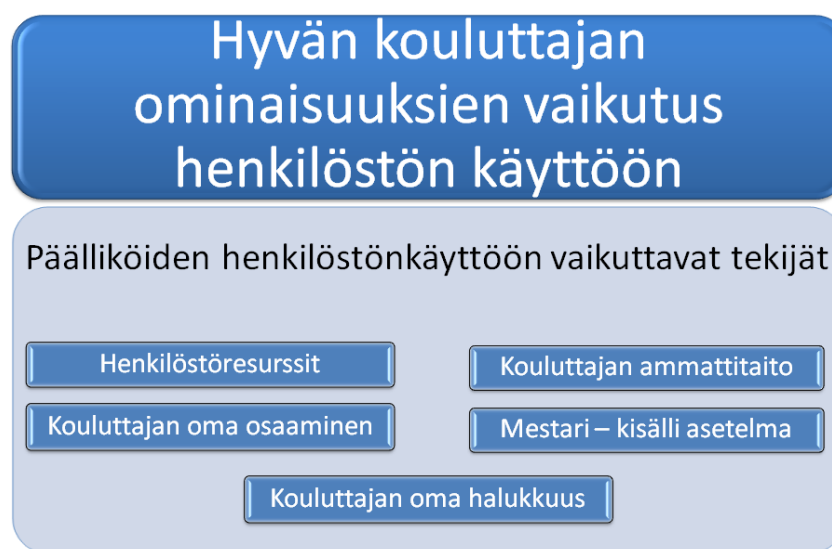
Päällikkö 8: Ei mielestäni mitään merkitystä. Edellä mainitsemani ominaisuudet toimivat koulutusympäristöstä riippumatta. Kaikki lähtee liikkeelle siitä, kuinka hyvin koulutus on suunniteltu ja järjestetty.

Päällikkö 9: Ei vaikuta, eikä saisi vaikuttaa. Hyvä kouluttaja osaa kouluttaa luokassa ja maastossa. Tietysti on olemassa käytännön- tai teoreettiseen osaamiseen orientoituneita henkilöitä, mutta kouluttajan on tultava toimeen useissa eri ympäristöissä.

Päällikkö 11: Ei vaikuta. Hyvä kouluttaja on hyvä niin luokassa kuin metsässä. Myös huono kouluttaja on hyvä niin luokassa kuin metsässä.

5.2.2. Ominaisuuksien vaikutus henkilöstön käyttöön

Toimintaympäristöön vaikuttaa koulutusympäristön lisäksi organisaation toimintatavat, hallinnointi ja johtaminen (Sindhav 2016, 30-31). Päälliköiden tehdessä henkilöstöratkaisuja he vaikuttavat kouluttajan toimintaan useilla eri tavoilla, mutta tässä luvussa halutaan vastata toisen päätutkimuskysymyksen toiseen alatutkimuskysymykseen; ”Miten eri kouluttajien ominaisuudet vaikuttavat jalkaväkipäälliköiden henkilöstön käyttöön omassa yksikössään?”.



Kuva 8. Hyvän kouluttajan ominaisuuksien vaikutus henkilöstön käyttöön.

Aineiston perusteella löytyi yksi yläkategoria, päälliköiden henkilöstön käyttöön vaikuttavat tekijät, jakautuen viiteen alakategoriaan; henkilöstöresurssit, kouluttajan oma halukkuus, kouluttajan ammattitaito, kouluttajan oma osaaminen sekä mestari – kisälli asetelma. Henkilöstön käyttöön vaikuttaa selvästi päälliköiden rajalliset henkilöstöresurssit. Luetellessaan hyvän kouluttajan ominaisuuksia, päälliköt kuvailevat paljon persoonallisuuteen liittyviä piirteitä, mutta henkilöstön käytössä vaikuttaa paljon enemmän kouluttajan ammatillinen osaaminen kuin persoonallisuuteen liittyvät tekijät. Monesti päälliköt kuvaavatkin pakon sanelemaa tilannetta henkilöstön käytössä sekä pyrkimystä jatkuvuuteen siirtämällä kokeneiden kouluttajien osaamista nuoremmille asettamalla heitä samalle joukkueelle työpariksi.

Päällikkö 8 nostaa esiin henkilöstön vähyyden, jonka vuoksi kouluttajien käyttöä juuri heille sopivissa tehtävissä ei voida aina toteuttaa. Koska henkilöstöresurssit ovat rajalliset, kouluttajia joudutaan käyttämään siellä, missä tarve on ja kuka sattuu olemaan sillä hetkellä läsnä töissä. Tämä henkilöstön vajavuus estää päälliköitä toisinaan tekemästä henkilöstön käytön ratkaisujaan ominaisuuksien perusteella.

Päällikkö 8: *Fakta on myös se, että nykytilanteessa henkilöstön käyttö on usein myös sitä, että mitkään taustatekijät tai kouluttajan ominaisuudet eivät vaikuta siihen kuka mihinkin koulutustapahtumaan asetetaan. Henkilöstöresurssit ovat rajalliset, joten harjoituksiin ja koulutuksiin asetetaan ne henkilöt, jotka ovat kulloinkin käytettävissä eli töissä.*

Päälliköt 3, 6 ja 9 nostavat esiin kouluttajan oman halukkuuden heidän tehdessä päätöksiä henkilöstön käytöstä. Varsinkin päälliköt 3 ja 6 korostavat kouluttajan motivaatiota tehtävässä. Hyvin motivoitunut kouluttaja on tehokkaampi saamassaan tehtävässä kuin hyvä, mutta vastentahtoinen kouluttaja. Tällainen ajattelu on yhteneväinen opettajatutkimuksessa havaittujen työtehokkuuteen vaikuttavien tekijöiden kanssa. Tyytyväisyys omaan työhön lisää motivaatiota, jonka seurauksena koulutuksen laatu on parempaa, jolla taas on positiivinen vaikutus opiskelijan motivaatioon (Viseu, Jesus, Rus, Canavaro 2016, 440-441; Dalin, Baysinger, Bummel & LeBreton 2012, 313).

Päällikkö 3: *Myös kouluttajan oma halukkuus on huomioitava, pakotettuna kukaan ei parhaimmillaan.*

Päällikkö 6: *Henkilöstön käyttöä ohjaa ennen kaikkea tarve ja tarjolla oleva henkilöstö. Harvoin henkilöstö kyetään valitsemaan tehtäviin koulutustaidon näkökulmasta katsoen. Tätä puolta arvioitaessa painottaisin henkilön kykyä kuhunkin tehtävään sekä halua toimia kyseisessä tehtävässä. Motivoitunut kouluttaja on usein parempi kuin pakon edestä tehtävään määrätty.*

Päällikkö 9: *Henkilöstön osaaminen, oma harrastuneisuus ko. asiaan, lisenssit, oma halukkuus.*

Kouluttajan ammattitaito on älyllistä ja fyysistä. Se muodostuu kokemuksesta, harjoittelusta, koulutuksesta ja luontaisista kyvyistä. (Helakorpi 2010, 60, 64) Päälliköt 2, 3, 5 ja 8 korostavat kouluttajan ammattitaitoa tehdessään henkilöstöpäätöksiä omassa yksikössään. Päälliköt kertovat yksikön kärkeäsaajien olevan kokeneita kouluttajia, joille on kertynyt ammattitaitoa niin siviilipuolen suuntautumisen kuin myös erinäisten hankittujen oikeuksien ja koulutuksen myötä. Päälliköt 2, 5 ja 8 nostavat esimerkiksi ampumakoulutuksen ja liikuntakoulutuksen, jossa heidän mukaansa ammattitaidolla on merkitystä. Persoonaan liittyviä puolia ei korosteta, vaan lajiosaamisen kannalta keskeisiä kokemukseen ja tietoon liittyviä puolia. Päällikkö 2 korostaa myös aikaresurssien puutetta, jolloin suorituskeskeinen koulutus korostuu. Kokemus mahdollistaa riittävän ammattitaidon, jotta kouluttajalla on kyky toteuttaa koulutus suurille massoille pienessä ajassa.

Päällikkö 2: *Henkilöstön käytössä huomioin aina sen, että kukaan ei joudu suoraan vastuuseen hänelle tuntemattomasta aiheesta. Perehdytyksen kautta (joka on pääsäännöisesti kokeneempi kouluttaja) uusi henkilö pystyy sitten ottamaan vastuun seuraavalla kerralla. Kärkiosaaja käytän tarvittaessa. Itsellä tämän kategorian toimintaa on ollut lähinnä ampumakoulutuksessa, jossa kokemuksella on suuri merkitys, kun niukahkoilla ampumaratakerroilla kasvatetaan ampumataittoa.*

Päällikkö 3: *Ammattitaito ja asioiden onnistuminen kokonaisuudessa on otettava huomioon, niin kyvykkäät ovat oikeissa tehtävissä.*

Päällikkö 5: *Kyllä minulla on ollut käytössä kärkiosaajia. Esim. ampumakoulutuksen ja liikuntakoulutuksen kärkiosaajat. He ovat yksikön vanhimpia kouluttajia tai heillä on ko. alan siviilipuolen koulutusta, joille on kehittynyt ammattitaito, jota pitää hyödyntää tärkeissä koulutustapahtumissa/ koulutuskokonaisuuksissa. Heidän tehtävänä on myös valmentaa nuorempia kouluttajia edellä mainituissa asioissa.*

Päällikkö 8: *Henkilöstön käytön suunnitteluun vaikuttaa eniten ammattitaito. Ampumakouluttajana toimii usein se, jolla on taustaa ampumaharrastuksesta tai omaa vuosien kokemuksen ampumakoulutuksesta. Liikunnan kärkiosaaja vastaa lähtökohdaisesti liikuntakoulutuksien suunnittelusta. Kärkiosaajaksi valikoituu usein jonkin lajitaustan omaava henkilö, jolla on myös vapaa-ajalla kiinnostusta liikunta-aiheisista asioista. Ammattitaitoon liittyy myös henkilöiden hallussa olevat oikeudet, jotka ohjaavat jo normien ja määräysten mukaisesti sitä, mihin tehtäviin henkilöitä voidaan kohdentaa esimerkiksi. ampumaharjoituksissa tai ajo-opetustehtävissä.*

Päälliköt 4, 8 11 ja 12 korostavat kouluttajan omaa osaamista henkilöstöratkaisuja tehdessään. Päälliköt viittaavat hyvin samanlaiseen ammatilliseen osaamiseen kuin edellisessäkin kategoriassa, mutta nyt välttämättä kokemus ja ammattitaito eivät ole ratkaisuisissa korostuvia piirteitä, vaan osaaminen ylipäänsä. Ratkaisuihin vaikuttaa paras valinta paikalla olijoista, jolloin myös muut piirteet vaikuttavat päätöksiin, kuten päällikkö 8 nostaa esiin omassa ilmaisussaan. Hänen mukaansa kouluttajan ihanteelliset piirteet vaikuttavat kouluttajan valintaan erilaisiin tehtäviin.

Päälliköt kuitenkin korostavat paljolti henkilöstöresurssien puutteen ohjaavan siihen, että valintoja on tehtävä jonkin muun kuin ammattitaidon perusteella. Päälliköt 4, 11 ja 12 kukin nostavat resurssit esiin omissa ilmaisuisissaan. Resurssihin vaikuttaa kouluttajien oma koulutus, kurssitukset ja henkilöstömäärät. Päälliköt näkevät, että he joutuvat tällaisissa tilanteissa

usein valitsemaan parhaan paikalla olijan erinäisiin tehtäviin, mikä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että tehtävään olisi valittu paras ammattilainen.

Päällikkö 12 korostaa valinnassa sitä, onko kouluttaja kykenevä hoitamaan koulutusta. Tähän hänen mielestään vaikuttaa kouluttajan kyvykkyys ja koulutuksen valmisteluun käytetty aika. Osaaminen ei perustu siis välttämättä puhtaasti ammattitaitoon, vaan kykyyn ja aikaresursseihin toteuttaa hänelle annettu koulutus. Vaikka päälliköiden näkemyksissä persoonaan, osaamiseen ja kyvykkyyteen liittyvät tekijät ovat hienovaraisesti havaittavissa seuraavista ilmaisuista, eroavat ne kuitenkin yksinkertaisesti ammattitaidon perusteella tehtävästä valinnasta toisin kuin edellisessä kategoriassa.

Päällikkö 4: Henkilöstötilanne ei mahdollista ns. kärkiosaaja valintaa perusyksikössä kunnollisesti. Nimeäminen tehdään osaamisen perusteella, mutta henkilöstöstä asetetaan kouluttamaan paras paikalla olija ja se pyritään huomioimaan työajoissa. Kärkiosaaja toteutuu ehkä jossain, ja on ideana hieno...

Päällikkö 8: Toki tätä pitää katsoa kokonaisuutena. On vaikea eritellä yksittäisiä ominaisuuksia tai tekijöitä, jotka vaikuttaisivat henkilöstön käyttöön. Kokonaispaketti on usein se, mikä ratkaisee. Päällikkönä sitä on tiedettävä, kuka tehtävän kykenee parhaiten hoitamaan. Tähän puolestaan vaikuttaa jo aiemmin mainitsemani ihanne kouluttajan piirteet.

Päällikkö 11: Nykyisellä henkilöstötilanteella on hankala valita koulutuksen pitäjää, koska valinnan varaa ei juuri ole. Kuitenkin on tiettyjä koulutuksia, joita esim. sopimussotilaat eivät pidä joukolle ensikertaa (esim. tykin käsittely). Mikäli kyse on aselajikoulutuksesta, valinta osuu tietenkin ko. aselajin peruskoulutettuun kouluttajaan (meidän yksikössä on tykkimiehiä, pioneereja, jääkäreitä, vaunumiehiä jne.). Henkilöiden harrastukset vaikuttavat myös valintaan, esim. kamppailukoulutusta kannattaa laittaa pitämään henkilö, jolla on kamppailutaustaa.

Päällikkö 12: Kärkiosaaja jako on mielestäni toimiva ratkaisu, mutta eri yksiköissä painotetaan kärkiosaajien vastuuta eri tavalla. On mielestäni hyvä, että jollekin koulutusalueelle kuitenkin nimetään kärkiosaaja / vastaava henkilö. Tiedyt koulutustapahtumat vaativat kokemuksesta, joten henkilöstön suunnittelussa täytyy ottaa huomioon annettu koulutus ja sitä vastaava osaaminen. Mietin aina sen kautta, että kykeneekö kyseinen kouluttaja hoitamaan koulutuksen ja onko hänellä aikaa valmistella koulutussuoritus. Aina ns. kärkiosaajaa ei saada paikalle kouluttamaan hänen osa-

alueeseen kuuluvaa koulutusta, koska henkilökunnalla on paljon muitakin menoja (kurssit, harjoitukset, lomat....) , kuin pelkästään yksikön koulutukseen liittyvät työt.

Päälliköt 1, 5, 7, 10 ja 12 kertovat pyrkivänsä asettamaan aina kokemattoman nuoren kouluttajan kokeneemman vanhemman kouluttajan työpariksi eli pyrkivät niin sanottuun mestari – kisälli asetelmaan. Tällä päälliköt pyrkivät hakemaan jatkuvuutta osaamiselle, siirtävät hiljais-ta tietoa nuorille kouluttajille, valvovat että koulutus säilyy laadukkaana ja esittelevät toimivat koulutusympäristöt. Päälliköt korostavat kouluttajan kokemusta tässä tapauksessa, jolla viitataan todennäköisesti jälleen ammattitaitoon ja ammatilliseen osaamiseen laajemmin, kuin suoranaisesti persoonallisuuteen, vuorovaikutustaitoihin tai motivaatioon. Pyrkimyksenä on siirtää hyviä käytänteitä ja ammattitaitoa nuoremmille kouluttajille. Vain päällikkö 7 nostaa esiin henkilökemioiden merkityksen, mutta toteaa välittömästi, ettei henkilökemioilla saisi olla mitään merkitystä puolustusvoimissa.

Mestari – kisälli asetelmalla kyetään varmasti vastaamaan nopeasti muuttuvaan koulutusympäristöön, oppija-aineeseen ja käytänteisiin, mikä on monesti muutostahdiltaan nopeatempoisempaa kuin mihin kadettikoulu kykenee mukautumaan. Parhailaan mestari – kisälli asetelma toimii hyvin mutkattomana tiedonsiirtämisenä ja opetuksena nuoremmalle kouluttajalle, mutta riskinä on myös henkilökemioiden törmäminen, jolloin joko kokenut kouluttaja on haluton välittämään tietoa tai nuorempi on haluton vastaanottamaan sitä. (Harrison & Grant 2015, 557-558)

Päällikkö 1: Valitsen kouluttajia aiheisiin heidän osaamisensa perusteella. Pyrin laittamaan myös kokeneen kouluttajan mukaan jonkun nuoremman oppimaan, jotta tieto ja osaaminen saataisiin siirrettyä mahdollisimman autenttisissa olosuhteissa.

Päällikkö 5: Toinen esimerkki on ampumaharjoitukset ja ammunnan johtajuudet. Jos vain yksikön tai harjoituksen henkilöstötilanne antaa myöden, minulla on ollut tapana sijoittaa nuoremmat kouluttajat toimihenkilötehtävään vanhemman kouluttajan johtamaan amuntaan. Näin he saavat parasta valmennusta ja esimerkin siitä, miten ammunnan voi suunnitella, valmistella, johtaa ja hoitaa ammunnan purkutoimenpiteet. Tällä tavalla heidän ei tarvitse itse heti koulun jälkeen astua liian ”isoisiin saappaisiin”, kenties vielä aivan uuteen joukko- osastoon ja edelleen tuntemattomalle ampumapaikalle. Mutta, kun valmius on, nuoretkin kouluttajat vaativiin johtotehtäviin ja tueksi kokeneempi kouluttaja.

Päällikkö 7: Suurin merkitys henkilöstönkäytön ratkaisuihin on mielestäni kokemuksella. Mielestäni tulisi pyrkiä siihen, että joukkueessa olisi aina yksi kokenut koulutta-

ja. Nuoremmat kouluttajat pystyvät omaksumaan kokeneemmalta aselajin osaamista ja koulutustaitoa. Totta kai myös henkilökemioilla on merkitystä, vaikka näin ei välttämättä saisi Puolustusvoimissa olla.

Päällikkö 10: Tunsin oman henkilökunnan hyvin ja heidän vahvuutensa ja heikkoutensa. Suunnitellessani koulutusta ja koulutuksen pitämistä koitin noudattaa mestarikisälli-periaatetta, jossa vanhempi ja kokeneempi kouluttaja toimii harjoituksen päävastaavana ja nuorempi on opissa. Seuraavan kerran sitten nuorempi toimi päävastaavana ja vanhempi oli perään kattomassa. Tämä näkyi varsinkin ammuntojen suunnittelussa ja johtamisessa.

Päällikkö 12: Henkilöstön käytössä tulee näkyä jatkuvuus. Eli henkilöstö pitää suunnitella siten, että jatkuvuutta ja osaamista kyettäisiin vaalimaan perusyksikössä. Koulutuksellisesti ihannetilanne olisi mestari-kisälli asetelma, mutta aina henkilöstömäärä ei tätä mahdollista.

Päälliköt kokevat henkilöstöresurssit selvästi rajoittavaksi tekijäksi henkilöstön käytössä. Kun päälliköillä on mahdollisuus päättää henkilöstön ominaisuuksien perusteella heidän tehtävänsä, vaikuttavat kokemus ja ammatillinen osaaminen selvästi enemmän päälliköiden ratkaisuihin kuin persoonaan, vuorovaikutustaitoihin tai motivaatioon liittyvät ominaisuudet. Tämä siitäkin huolimatta, että päälliköt nostivat näihin liittyviä ominaisuuksia esiin kuvaillessaan hyvää kouluttajaa. Koulutuksen kiireellisyys, pieni henkilöstömäärä ja tiukat koulutustavoitteet johtavat päälliköitä tekemään suorituskeskeisiä ratkaisuja, jolloin kouluttajan ammattitaito, hankitut oikeudet ja koulutustausta ratkaisevat, mihin tehtävään kukin menee. Kouluttajan persoonallisuus pyritään ottamaan huomioon, mikäli mahdollista, mutta lähtökohtaisesti jokaisen kouluttajan on tultava toimeen kaikkien kanssa. Kouluttajan oma halukkuus halutaan ottaa huomioon, mikäli mahdollista, sillä kouluttajan kyvyillä vaikuttaa tehtäväänsä nähdään positiivisia vaikutuksia kouluttajan motivaatioon ja tätä kautta työtehokkuuteen.

5.3. Tulosten johtopäätökset

Hyvän kouluttajan ominaisuudet jakautuivat viiteen kategoriaan, jotka olivat koulutusta tukeva persoonallisuus, kouluttajan ihmissuhdetaidot, kouluttajan motivaatio, pedagoginen osaaminen ja ammatillinen osaaminen. Tuloksissa ilmeni, että hyvä kouluttaja on ominaisuuksiltaan monimuotoinen kokonaisuus, joka käsittää useita erilaisia ulottuvuuksia. Kouluttajalta odotetaan samanaikaisesti henkilöön liittyviä taitoja kuin myös hankittua osaamista.

Teoriaosuudessa esille nousseet tehokkaan opettajan persoonallisuuspiirteet ja tässä tutkimuksessa esille nousseet hyvän kouluttajan persoonallisuuspiirteet ovat pitkälti yhteneviä. Empatia ja tunteellisuus kuten innostus, joustaminen ja välittämien korostuvat kuitenkin enemmän hyvän opettajan piirteissä. (Korthagen 2004, 79) Tässä tutkimuksessa päälliköt korostivat piirteitä kuten itsevarmuus, mukautuvaisuus ja päämääräsuuntautuneisuus. Tosin vastaavia piirteitä, kuten itsekuri, impulsiivisuuden kontrollointi ja sitoutuneisuus nousi esiin myös opettajatutkimuksessa (Göncz 2017, 86). Kouluttajien persoonallisuuden piirteet, kuten itsevarmuus ja mukautuvaisuus ovat myös niitä piirteitä, jotka Luthansin, Youssefin ja Avolion (2007, 3) mukaan ovat osa kouluttajan positiivisen psykologian pääomaa, joilla on positiivinen vaikutus kouluttajan motivaatioon. Painotuserot saattavat johtua osittain siitä, että näkemykset eroavat ajasta, vastaajasta ja sosiaalisista taustoista riippuen. (Zagyváné 2017, 143; Connell 2009, 3) On todennäköistä, että kouluissa opettajan odotetaan olevan läheisempi oppilaiden kanssa kuin puolustusvoimissa.

Kallioinen (2001, 186) tutkimuksessaan hyvästä kouluttajasta, hänen tuloksensa ovat hyvin pitkälti samansuuntaisia kuin omassa tutkimuksessani. Kadetit korostivat ominaisuuksia, kuten pedagoginen osaaminen, koulutusta tukeva persoonallisuus, kouluttajan asenne, motivaatio ja motivoimisen taito, kouluttajan sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot, kouluttajan ammatitaito, auktoriteetti ja fyysinen olemus. Merkittävimpiä eroja löytyi persoonallisuuden piirteiden painotuksista. Kallioisen tutkimuksessa kadetit mainitsivat tässäkin tutkimuksessa esille tulleita piirteitä, kuten itsevarmuus, joustavuus ja määrätietoisuus. Kallioisen työssä painotuivat kuitenkin enemmän oikeudenmukaisuus, huumorintaju ja vaativuus. Ero saattaa johtua kadettien asemasta koulutettavien roolissa. Heille kouluttajan persoonallisuuden piirteet, kuten oikeidenmukaisuus, saattaa näyttäytyä tärkeämpänä kuin päälliköiden arvioidessa kouluttajaa heidän esimiehenään.

Hyvän kouluttajan tehokkuuden osalta muodostin neljällä kategorialla, jotka olivat koulutustulokset, koulutettavan joukon toiminta ja kouluttajan toiminta, mutta osa näki myös, ettei hyvän kouluttajan tehokkuutta voida mitata todellisuudessa. Päälliköiden arviot olivat useasti hyvin subjektiivisia arvioita siitä, miten hyvät kouluttajat erosivat muista. Joukon yleisilme, kouluttajan saama positiivinen palaute ja tehokkuus ajallisesti nousivat selvästi esille. Osa päälliköistä kertoi hyvän kouluttajan saavuttavan parempia koulutustuloksia, vaikka osan mielestä näillä ei voida oikeasti mitata tehokkuutta, sillä puolustusvoimilla ei ole riittävän yhtenevää tai järjestelmällistä tapaa mitata oikeita koulutustuloksia.

Päälliköiden näkemykset erosivat jonkin verran toisistaan, sillä osa koki, että kouluttajan tehokkuutta voidaan mitata jollain tavalla ja osa taas koki, ettei tulosten perusteella mittaaminen

ole mahdollista. Opettajatutkimuksessa ei myöskään ole löydettävissä yksiselitteisiä malleja tehokkuuden mittaamiselle (Uusikylä & Atjonen 2005, 237). Osa tutkimuksesta kuitenkin tukee havainnoiltaan vastaavansuuntaisia tuloksia ja esimerkiksi Feldman (2007, 114) toteaa, että tehokkaat opettajat ennakoivat, valmistelevat ja organisoivat koulutuksen etupainotteisesti eli ajallisesti tehokkaasti. Opettajien selkeys ja ymmärrettävyys lisäävät myös oppilaiden kiinnostusta koulutukseen.

Koulutusympäristön osalta kouluttajan toimintaan vaikuttavia tekijöitä muodostui kolme kategoriaa, jotka ovat koulutettava kohde, fyysinen ympäristö ja sellainen, jossa koulutusympäristö ei vaikuta toimintaan. Pääsääntöisesti koulutettavan joukon koko nähtiin keskeisenä hyvän kouluttajan toimintaan ja tehokkuuteen vaikuttavana tekijänä. Mitä pienempi joukko, sen paremmin kouluttaja kykenee kouluttamaan. Suuren joukon kanssa kokeneen kouluttajan koettiin kykenevän parempiin tuloksiin. Varsinainen koulutusympäristö vaikuttaa päälliköiden mielestä kouluttajan toimintaan, mutta hyvä kouluttaja kykenee muokkaamaan koulutusympäristöä. Sen sijaan olosuhteet kuten sää, väsymys ja pimeys nähtiin merkittävinä tekijöinä. Tässäkin tapauksessa hyvä kouluttaja kykenee varautumaan olosuhteiden muutoksiin ennakoimalla ja muokkaamalla omaa pedagogista toimintaansa. Osa päälliköistä koki myös, ettei koulutusympäristöllä ole mitään vaikutusta kouluttajan toimintaan, sillä hyvä kouluttaja kykenee mukautumaan, soveltamaan ja toimimaan kaikissa koulutusympäristöissä yhtä tehokkaasti.

Päälliköiden näkemykset toimintaympäristön vaikutuksista ovat yhteneväisiä muun tutkimuksen kanssa. Päälliköt kokivat, että tehokas kouluttaja kykenee vaikuttamaan koulutusympäristöönsä tai koulutusympäristöllä ei ole vaikutusta kouluttajan toimintaan. McBer (2001, 208) totesi omassa tutkimuksessaan, että tehokkaat opettajat luovat hyvän oppimisympäristön aktiivisella toiminnalla tehostamalla mahdollisuuksia oppia hallinnoimalla ja motivoimalla oppilaita. Tämä on mahdollista rakentamalla turvallisuuden tunnetta, ylläpitää järjestystä, oikeiden mukaisuutta ja niin edelleen. Päälliköt kokivat, että koulutusosaston koko ja sääolosuhteet vaikuttavat merkittävämmiin kuin varsinainen koulutusympäristö. Saman havainnon tekee Tomlinson (2014, 4) todetessaan, että suuremmat oppilasryhmät, sää ja opetettava aihe vaikuttavat niin opettajan kuin oppilaan käyttäytymiseen vaikuttaen opettajan tehokkuuteen.

Päälliköiden henkilöstöratkaisuihin vaikuttavia kategorioita muodostui yksi; kouluttajan ominaisuuksien vaikutus päälliköiden henkilöstön käyttöön. Kouluttajan ammattitaito ja osaaminen nousivat hallitseviksi piirteiksi henkilöstöratkaisuja tehdessä, mutta henkilöstöresurssit koettiin rajoittavaksi tekijäksi. Päälliköt korostivat kouluttajan ammattitaitoa henkilöstöratkaisussa, mutta luetellessaan hyvän kouluttajan ominaisuuksia nousivat muut ominaisuudet enemmän esiin ammatillisen osaamisen sijaan. Päälliköt kokivat osittain, etteivät he kykene

kohdentamaan tehtäviä kouluttajan ominaisuuksien perusteella sillä henkilöstöresurssit koetaan rajoittavina ja monesti tehtävään määrätään se, joka sattuu olemaan paikalla tai vapaana.

Pienet henkilöstöresurssit ovat varmasti tehottomuutta luova ilmiö, mutta toisaalta päälliköt noudattavat koulutuksen visiota ja käsitystä niiden resurssien puitteissa, jotka heillä on käytössä. Tällaiset rajaukset ja syyt päätöksenteolle suojaavat kouluttajia dramaattisilta muutoksilta, jolla on todennäköisesti vähintään vakauttava vaikutus kouluttajan toimintaan. (Hazel & Allen 2012, 17) Pyrkimys kohdentaa kouluttajia ammattitaidon ja kokemuksen perusteella eri tehtäviin on kuitenkin jossain määrin kouluttajan tehokkuuden hyödyntämistä työyhteisön kannalta, sillä kansainvälisen tutkimuksen pohjalta opettajien kokemus ja ikä ovat opetusta tehostavia tekijöitä. (Caspi & Roberts 2001, 303) Ammattitaito ja kokemus tyypillisesti tarkoittavat myös kouluttajan parempaa ymmärrystä koulutuksen teorian toteuttamisesta käytännössä sekä hankalien oppilaiden parempaa käsittelytaitoa. (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2007, 116, 123) Samalla pyrkiessään asettamaan kokeneita ja nuoria kouluttajia keskenään samalle joukkueelle päälliköt kompensoivat nuorten kouluttajien kokemattomuutta ja kykenevät siirtämään kouluttajien hiljaista tietoa eteenpäin uusille kouluttajasukupolville. (vrt. Korthagen 2004, 80; Biggs & Tang 2007, 16-17)

Hyvät kouluttajat ovat siis aikaansaavia ja tavoitteellisia henkilöitä, jotka ovat motivoituneita ja itseohjautuvia, heillä on kokemuksen tuomaa auktoriteettia sekä ovat pedagogisesti ja ammatillisesti lahjakkaita. Toimintaympäristön vaikutukset kouluttajaan ovat vaihtelevia. Koulutusympäristö ja koulutettava joukko vaikuttavat joko negatiivisesti tai positiivisesti, mutta hyvä kouluttaja kykenee lähtökohtaisesti ottamaan ympäristön muutokset huomioon ja kompensoimaan omalla osaamisella haitallisia tai tehottomia vaikutuksia. Päälliköiden kyky ohjata paras henkilö parhaaseen tehtävään ei aina toteudu, mutta kokemus ja ammattitaito vaikuttavat pitkälti siihen, minkälaisiin tehtäviin kouluttajia laitetaan.

Päälliköiden kuvailema hyvä kouluttaja näyttäytyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisena kouluttajana, missä asiasisällöllisen osaamisen lisäksi korostuu oppimisprosessien ja vuorovaikutusprosessien hallinta. Kouluttaja ei ole pelkkä tiedon jakaja, vaan aktiivinen osallistuja mikä korostuu myös persoonallisuuden piirteissä. (vrt. Kujala 2006, 64-65) Kouluttajilta odotetaan innovatiivisuutta, mukautuvaisuutta koulutusympäristön vaatimuksiin. Motivoinen taito ja kyky elävöittää koulutusta esiintymistaidoilla, huumorilla ja luottamalla vastuuta oppijoille korostuu. Tämä on pitkälti konstruktivistisen oppijakeskeisen oppimiskäsityksen mukaista koulutusta (vrt. Loyens, Rikers & Schidt 2008). Kuten aikaisemmin on todettu päälliköt kuitenkin painottavat hankittua ammatillista osaamista enemmän henkilöstön käytössä, jolloin parhaiden kouluttajien konstruktivistinen kyvykkyys saattaa osin jäädä hyödyntämättä.

6. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksessa pyritään välttämään virheitä, mutta tästä huolimatta luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tämän vuoksi on tärkeää arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2016, 231) Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta, jota noudattamalla työn luotettavuus voidaan arvioida. Erilaiset totuusteoriat käsittävät totuuden eri tavalla, jolloin tulkinnoissa on olemassa aina kritisoitavaa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 132-133) Fenomenografiassa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen tuloksia arvioitaessa. Arvioitaessa ja perustellessa tehtyjä ratkaisuja sovelletaan totuuden koherenssiteoriaa, eli väite on totta, jos se on yhtäpitävä ja johdonmukainen muiden väitteiden kanssa. Kun arvioidaan tulkintojen ja aineiston välistä suhdetta, sovelletaan korrespondenssiteoriaa, eli väite on totta, jos se vastaa todellisuutta. (Niikko 2003, 39) Jalkaväkipäälliköiden käsitys hyvästä kouluttajasta ei välttämättä ole samanlainen kuin varusmiesten käsitys samasta asiasta. Tämän vuoksi ei ole ehkä mielekästä puhua tulkintojen vääryydestä ja oikeellisuudesta suhteessa totuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 134-135)

Miles ja Huberman (1994, 38) korostavat laadullisessa tutkimuksessa reliabiteetin eli toistettavuuskäsityksen hylkäämistä tai ainakin sen merkittävyyden vähäisyyttä. Myöskään validiteettiin, eli onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä on luvattu tutkia, ei tulisi suhtautua liian kriittisesti. Tiedonkeruun instrumenttina tutkijaa voidaan pitää luotettavana laadullisessa tutkimuksessa, jos tutkittava ilmiö on hänelle jollakin tavalla tuttu, hänellä on aikaisempi käsitys tutkimuksen kontekstista, tutkimusta lähestytään laajasta näkökulmasta eikä sitä ole rajattu liian suppeaksi sekä jos hän kykenee houkuttelemaan ihmisiä mukaan tutkimukseen ja saa tutkittavat kohteet ilmaisemaan itseään laajasti. Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2016, 232) toteavat, etteivät validius ja reliabiteetti ole laadullisen tutkimuksen kannalta oleellisia, sillä niiden merkitys on epäselvä. Käsitteet sopivat paremmin määrälliseen tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa oleellisempaa on selostus tutkimuksen toteutuksesta. Tavoitteena on kertoa mahdollisimman selvästi ja totuudenmukaisesti tutkimusprosessi jaoteltuna tutkimuksen vaiheisiin. Etenen tässä luvussa työn vaiheittain läpi arvioiden samalla omaa prosessiani tutkimuksen osalta.

Tämän työn tutkimuskohteena olivat jalkaväkipäälliköiden käsitykset hyvästä kouluttajasta. Tarkoituksena oli kartoittaa mahdollisimman laajasti kuvaa hyvästä kouluttajasta, hänen ominaisuuksistaan, tehokkuudestaan ja kouluttajan toimintaan vaikuttavista toimintaympäristön tekijöistä. Päälliköiden näkökulma on keskeinen heidän pedagogisen johtaja-asemansa vuoksi. Päälliköiden näkökulma oli myös siinä mielessä tärkeä, ettei vastaavaa tutkimusta ole ai-

kaisemmin tehty. Tämä asia vaikutti todennäköisesti myös pääesikunnassa, sillä työn aihe on osa Koulutus 2020-hankkeen kokonaisvaltaista tutkimusta ”sotilaskoulutuksen menestysedellytykset”.

Pohtiessani omaa sitoutumistani tässä tutkimuksessa, valitsin jalkaväkipäälliköt tarkastelun kohteeksi Porin Prikaatin, Karjalan Prikaatin ja Kainuun Prikaatin joukko-osastoista jääkäripataljoonista. Valitsin tämän aselajin, koska olen itse toiminut kouluttajana kahdessa eri jääkärikomppaniassa yhteensä neljä vuotta ja koen että minulla on parempi ymmärrys jalkaväestä kuin muista aselajeista. Myös Koulutus 2020-hankkeen tavoite kehittää koulutusta joukko-kohtaisten suoritustarpeiden mukaisesti tuki mielestäni valintaa tarkastella asiaa yhden aselajin sisältä (AO3938 Koulutus 2020 konsepti 1.0, 2018, 4).

Tutkimuksen teoreettisen tausta-aineiston kerättiin tutustumalla kansainväliseen opettajatutkimukseen. Jälkeenpäinkin ajateltuna tämä oli hyvä valinta, sillä pelkistämällä teoreettisen osuuden vain puolustusvoimien sisällä tehtyyn tutkimukseen, olisi teoreettinen osuus ollut liian suppea. Päätin myös käsitellä taustateoriassa lyhyesti oppimiskäsitystä, sillä näin oleellisenä ymmärtää, miten oppija oppii, jotta hänelle voidaan löytää hyvä kouluttaja. Jos oletuksena olisi ollut esimerkiksi behavioristinen oppimiskäsitys konstruktivistisen sijaan, olisi käsitys hyvästä kouluttajuudesta muuttunut oleellisesti painottaen enemmän opettajan roolia oppimisen mahdollistajana oppijan sijaan (Puolimatka 2002, 84). En tehnyt kuitenkaan teoreettista vertailua tulosten ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan, sillä oppimiskäsityksen rooli oli lähinnä ohjaava varsinaisen tulkintateorian suhteen.

Tutkimukseni aloitin syksyllä 2017. Alkuun tutkimuksen rajausta ja kysymykset aiheuttivat jonkin verran pohdintaa, vaikkeen kokenutkaan tutkimusaihetta vaikeana. Rajausten ja kysymysten muotoutuminen vaati enemmän aikaa tutustua aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan kuin olin ajatellut. Aloittaessani tutkimusta halusin tutkia hyvän kouluttajan tietoja ja taitoja. Ensimmäisen seminaarin jälkeen joulukuussa 2017 tutustuin laajemmin kansainväliseen tutkimukseen, minkä jälkeen käsitin, että persoonallisuuden piirteet ja osaaminen ovat tärkeämpiä kokonaisuuksia kuin yksittäiset tiedot ja taidot. Erityisesti Korthagenin (2004) tutkimus ja teoria opettajan kerroksista saivat minut kiinnostumaan myös ympäristön vaikutuksista. Tutkimuskysymykset saivat muotonsa, mutta niiden lopullinen muoto syntyi vasta työn edettyä analysointivaiheeseen, jolloin huomasin, mihin kysymyksiin voin oikeasti vastata. Tämä on tyypillistä laadullisessa ja fenomenografisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 126).

Aineiston keruu toteutui haastattelemalla. Aika ja etäisyys haastateltaviin muodosti minulle rajoitteita, sillä vuosi 2018 oli tiukka opiskeluiden kannalta. Pitkät taktiikan opintojaksot ja

loppuvuosi Maasotakoululla eivät jättäneet paljon aikaa tutkimustyölle. Tämän vuoksi päätin kerätä aineiston haastattelemalla päälliköitä haastattelulomakkeella. Päädyin toteuttamaan haastattelun teemahaastatteluna, koska tällaiselle haastattelulle on ominaista, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn ilmiön tai tilanteen (Hirsjärvi & Hurme 1993, 36, 41). Teemahaastattelu sopii myös laadulliseen tutkimukseen ja on varsin käytetty haastattelumuoto erityisesti kasvat- ja yhteiskuntatieteissä. Teemoihin jaettu haastattelulomake sopi mielestäni siinäkin mielessä hyvin, että se ohjasi päälliköitä antamaan vastauksen mahdollisimman vapaasti niihin kysymyksiin, joita halusin selvittää. (Vilka 2015, 124; Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2016, 208)

Päälliköt pyrin sitouttamaan haastatteluun lähettämällä haastattelulomakkeet ensin pataljoonien komentajille, jotka kannustaisivat päälliköitään vastaamaan minulle. Tulos oli vaihteleva. Siihen tuntui vaikuttavan komentajien oma innostus. Jälkeenpäin ajateltuna haastattelulomakkeen olisi voinut testata koeryhmällä, sillä nyt osa päälliköistä ei vastannut riittävän avoimesti, kuten olisin halunnut. Tutkimuksen olisi myös voinut toteuttaa suullisena haastatteluna, jotta minulla olisi tutkijana ollut todellinen mahdollisuus varmistaa päälliköiltä heidän käsitänsä ja täydentää heidän vastauksiaan lisäkysymyksillä. Toisaalta tässä tapauksessa en tutkijana johdatellut päälliköitä vastaamaan jotain, mitä itse olisin halunnut kuulla heiltä, vaan vastaukset annettiin täysin itsenäisesti.

Päälliköt vastasivat vaihtelevalla tyylillä. Osa kuvaili hyvinkin monipuolisesti hyvää kouluttajaa vastauksissaan, kun taas osa vastasi yhdellä sanalla tai lauseella kysymyksiin. Tämä tuotikin hieman haasteita tutkijana, sillä lyhyiden vastausten tulkinta muodostui hyvin haastavaksi. Todennäköisesti päälliköiden ajalliset resurssit hättäsivät heidän mahdollisuuttaan keskittyä vastaamiseen ja siksi osa vastauksista jäi lyhyiksi. Tutkimuksen tiedonantajina toimivat kaksitoista jalkaväkipäällikköä. Haastatteluun vastasi sekä yksiköiden varapäälliköt että päälliköt. Varapäälliköt sisällytin mukaan haastatteluun, jotta vastaajien määrä ei jäisi liian suppeaksi. Perustelin näitä valintojani jo aineiston keruun toteutusta kuvaavassa kappaleessa. Rajasin pois kuitenkin sellaiset henkilöt, jotka olivat toimineet yhteensä alle puoli vuotta päällikötehtävissä, koska heillä ei ole riittävästi omaa kokemusta hyvästä kouluttajasta päällikön asemassa. Jalkaväkipäälliköt valikoituivat haastatteluun siksi, että koin itse ymmärtäväni parhaiten tämän aselajin vaatimuksia ja erityispiirteitä ja näin ollen kykenisin parempaan tulkintaan aiheesta.

En ollut tiedonantajiin yhteydessä heidän palauttamien haastattelulomakkeiden vastaanottamisen jälkeen. Toisin sanoen haastatteluun vastanneet päälliköt eivät ole lukeneet tulososiotani ennen tutkimuksen julkaisua. En lähettänyt analyyseni päälliköiden luettavaksi kahdesta

syystä. Ensimmäinen syy on päälliköiden työkiireet; heillä tuskin olisi ollut aikaa tutustua työhöni; ja toinen syy on haastattelun toteutus haastattelulomakkeella. Aineistoin aitous perustuu siihen, että tutkittavat ovat saaneet ilmaista omia käsityksiään vapaasti ilman että tutkija olisi vahingossa johdatellut heidän vastauksiaan haluamaansa suuntaan (Syrjälä 1996, 153). Käsitys hyvästä kouluttajasta saattaa myös muuttua riippuen kokemuksesta tai koulutuksesta (Metsämuuronen 2006, 108). Käsitys voi muuttua lyhyessäkin ajassa, koska käsite on konstruktio, joka on muodostunut kokemusten pohjalta (Syrjälä 1996, 117). Kun haastatteluista on kulunut yli puoli vuotta, on näin ollen myös riskinä että päälliköt ovat vaihtaneet tehtävää tai muuttaneet käsityksiään, joten siksi en luetuttanut heillä tulososiota.

Tutkimustyö alkoi syksyllä 2017 aihealueen valinnalla, jonka jälkeen työn merkittävimmät vaiheet ovat olleet tammikuusta huhtikuuhun 2018, kesäkuusta elokuuhun 2018 sekä tammikuusta huhtikuuhun 2019. Haastattelulomakkeen laadinta, lähettäminen ja vastaanottaminen tapahtuivat lokakuusta marraskuuhun 2018. Muina aikoina tutkimus on edennyt pienemmissä vaiheissa tauottuen välillä pitkiksikin ajoiksi muun opiskelun takia. Tämä tuskin vaikutti työn laatuun ja luotettavuuteen, sillä ajatustasolla tutkimusta työstettiin koko ajan eteenpäin.

Aineiston analysointi jakautui neljään vaiheeseen, joista ensimmäinen oli aineiston lukeminen moneen kertaan. Aloitin tämän vaiheen joulukuussa 2018 jatkaen sitä tammikuuhun 2019. Minun ei tarvinnut suorittaa litterointia päälliköiden kirjoitettua vastauksensa itse, mikä vähensi merkittävästi työmäärää suulliseen haastatteluun verrattuna. Tulostin haastatteluaineiston paperille, jonka jälkeen aloin alleviivata merkittäviä ilmaisuja aineistosta. Fenomenografisen toisen vaiheen tarkoituksena on jaotella merkittävät ilmaisut ryhmiiksi tai teemoiksi. Tämä vaihe oli jo osittain tehty valmiiksi kysymysten teemallisen jaottelun myötä. Valitsin teemat seuraavien aihealueiden mukaisesti; kouluttajan ominaisuudet, tehokkuuden mittarit, koulutusympäristön vaikutus ja henkilöstön käyttö. Ensimmäiset alakategoriat loin tässä vaiheessa, jotta kykenisin täydentämään teoreettista osuutta, joka toistaiseksi käsitteli vain persoonallisuutta ja ammattitaitoa. (Niikko 2003 33-35)

Kun teoriaosuus oli kirjoitettu valmiiksi, siirryin aloittamaan alusta ensimmäisen ja toisen vaiheen. Tällä kertaa keräsin merkittävät ilmaisut Excel-taulukkoon. Nämä mielestäni merkittävät ilmaisut nimesin alkuperäisilmaisuiksi. Ilmaisista muodostin pelkistetyt ilmaisut, joista tulkinnan kolmannessa vaiheessa muodostin alakategoriat. Kun nämä alakategoriat olivat valmiit, aloin yhdistellä niitä neljännessä vaiheessa ylemmän tason kategorioiksi. Näiden ylempien tasojen kategorioiden tarkoitus on tuoda esille aineistosta löytyneiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet. (Niikko 2003 35-37)

Fenomenografisessa tutkimuksessa johtopäätökset esitetään kategorioina ja ne ovat tarkoituksenmukaisia, jos ne vastaavat aineistoa ja sieltä löytyneitä ilmaisuja. Riskinä tulkinnassa on aina mahdollisuus ylitulkita aineistoa. Tutkija saattaa innostua löytämään aineistosta jotain mitä siellä ei ole, jolloin aitous kärsii. Osa ilmaisuista on vaikeasti tulkittavia tai osa kategorioista saattaa muodostua epävarmoin perustein. (Syrjälä 1996, 154-155) Epävarmuutta koin luodessani ominaisuuksiin liittyen persoonallisuutta kuvaavia alakategorioita. Fenomenografiassa kategoriat perustuvat teoreettiseen päättelyyn, eivät aikaisemman teorian todentamiseen. (Syrjälä 1996, 126). Persoonallisuuksien nimeämisessä katsoin tarkoituksenmukaiseksi hyödyntää viiden suuren persoonallisuuspiirteen teorian alapiirteiden määrittelyä. En kuitenkaan pyrkinyt todistamaan teorian paikkansapitävyyttä. Tämä mahdollistaa mielestäni vertailtavuuden muihin tutkimuksiin, sillä viiden persoonallisuuspiirteen teoria on ollut vallitseva tapa tulkita opettajien persoonallisuutta viime vuosina. (Göncz 2017, 76; Patrick 2011, 242)

Koska päälliköiden ilmaisut olivat välillä hyvinkin lyhyitä, oli tulkinta toisinaan vaikeaa. Monesti jotakin luonteenpiirrettä oli kuvattu yhdellä lyhyellä lauseella, joka jätti paljon tulkinnan varaa. Liitin tämän vuoksi kuvailun kustakin piirteestä, joita olen käyttänyt tutkimuksessa, jotta lukijalla on mahdollisuus tarkastella, millä perusteilla olen muodostanut piirrekategoriat. Kategorioiden merkittävyys esitetään muutenkin liittämällä kategorian selityksiin teoreettinen tutkimuskäsitteistö ja sen tulee vastata tutkimuskysymyksiä. Pelkkä aineistositaatti ei vielä riitä avaamaan lukijalle, miten sitaatti liittyy kategoriaan tai kuinka sen perusteella on muodostettu tutkimuksen johtopäätökset. (Syrjälä 1996, 155) Kaikkien kappaleiden yhteyteen olen tarpeen mukaan kuvannut muihin tutkimuksiin viitaten kategorioiden muodostumista ja pyrkinyt näin kuvaamaan, miksi olen muodostanut kunkin kategorian. Johtopäätösosiossa pyrin kuvailemaan, miten tulkinnat ja teoreettinen osuus tukevat toisiaan tai eroavat toisistaan.

Lopulta on määriteltävä, miksi tämä tutkimus on luotettava ja korkeatasoinen. Olen perustellut valintani kaikissa tilanteissa ja avannut liittämällä lainauksia empiirisestä aineistosta lukijan arvioitavaksi. Tällä tavalla jokainen, joka lukee tämän tutkimuksen, kykenee arvioimaan, onko työ luotettava. Laadullisen tutkimuksen osalta on kuitenkin tunnustettava, että tutkija, tutkittava ja lukija tulkitsevat tutkimusta tai jotain sen vaihetta omalla tavallaan. Myös faktoista voi syntyä tulkinnallisia erimielisyyksiä. Kielelliset ilmaisut voivat olla tulkittavissa eri tavalla riippuen tulkitsijasta ja hänen teoreettisesta ymmärryksestään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 229) Omat tulkintani perustuvat sille teoreettiselle käsitykselle, jonka olen esitellyt tutkimuksen teoreettisessa osuudessa nostoen esille tutkimuksen eri luvuissa ne haasteet ja valinnat, joilla olen päätenyt tulosluvussa esiteltyihin päätelmiin.

7. POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisia hyvät kouluttajat ovat jalkaväkipäälliköiden mielestä. Tavoitteena oli selvittää, millaisia ominaisuuksia hyvillä kouluttajilla on, miten he erottuvat muista kouluttajista tehokkuudessa ja miten toimintaympäristö vaikuttaa kouluttajien toimintaan. Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, vertaillaan eri ihmisten käsityksiä ja suhteutetaan käsitykset tutkittavaan ilmiöön (Syrjälä 1996, 117). Mielestäni onnistuin tutkimuksessani löytämään ja esittämään päälliköiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta laajasti enkä pelkistänyt tutkimusta vain yhteen näkökulmaan. Tarkastelin hyvää kouluttajaa niin ominaisuuksien, tehokkuuden, koulutusympäristön kuin henkilöstön käytön näkökulmasta. Tutkimus ei ole kuitenkaan täysin ongelmaton.

Tuloksista mielestäni selviää, miten päälliköt käsittävät hyvän kouluttajan, mutta myös ristiriidan ihanteellisen kouluttajan ominaisuuksista ja henkilöstön käyttöä ohjaavista tekijöistä. Hyvä kouluttaja on monimutkainen kokonaisuus ja tietyt piirteet ovat vaikeasti mitattavia tai vaikeasti selitettäviä. Tällaisia ovat erityisesti ne ominaisuudet, joita on vaikea määritellä ja vielä vaikeampi mitata tehokkuuden osalta. Ominaisuudet kuten persoonallisuus, vuorovaikutustaidot ja motivaatio ovat vaikeasti mitattavia ominaisuuksia ja näiden ominaisuuksien määrittely oli myös itselleni vaikeimpia osioita tutkimuksessa. Pedagoginen ja ammatillinen osaaminen ja niiden laatu on helpommin ulosmitattavissa ja kuvailtavissa myös päälliköiden vastauksissa.

Tehokkuuden ja koulutustulosten osalta en päässyt täysin tyhjentävään tulkintaan, sillä päälliköt kokivat kysymyksen ehkä osittain hankalaksi vastata. Tämä johtuu varmasti osittain siitä, että todellisia koulutustulosten mittauksia on vaikea tehdä. Monessa yksikössä joukot ovat hyvin erilaisia ja niiden suorituskyvylliset tavoitteet vaihtelevat merkittävästi, jolloin joukkojen koulutustulosten vertailu on hankalaa. Omakin kokemukseni koulutustulosten mittaamisesta kouluttajakohtaisesti on hankalaa. Tyypillisesti perusyksikössä, jossa koulutetaan joukotuotantovelvoitteen mukaisia joukkoja, koulutusarvio tehdään koko komppaniasta, ei yksittäisestä joukkueesta. Tällöin myös yksittäistä kouluttajaa koskeva tehokkuus suhteessa muihin on vaikeasti määriteltävissä. Tulevaisuudessa tämä asia vaatisi enemmän tutkimusta. Nykyisen tiedon perusteella ei ole saatavissa täysin selvää kuvaa siitä, miten päälliköt todella määrittelevät kouluttajiensa tehokkuutta.

Myös toimintaympäristön vaikutukset vaatisivat mielestäni enemmän tutkimusta. Oma havaintoni henkilöstönkäytön ristiriitaisuudesta suhteessa ihanteellisen tai hyvän kouluttajan määritelmään on mielenkiintoinen tutkimuskohde. Tämän tutkimuksen valossa päälliköiden

päätöksentekoon vaikuttavat pitkälti niukat henkilöstöresurssit, kouluttajien oikeudet ja ammattitaito, eivät niinkään kouluttajan persoonallisuus, vuorovaikutustaidot tai pedagoginen osaaminen. Motivoituneisuus nousi osittain esille päälliköiden henkilöstönkäytön ratkaisuihin, sillä he näkivät että motivoitunut henkilö on tehokkaampi kuin tehtävään pakotettu ammattitaitoinen henkilö.

Vaikka tulokset ovat mielenkiintoisia ja omalla tavallaan tukevat kokonaiskuvan muodostumista hyvästä kouluttajasta, toteuttaisin tutkimuksen rajatumminkin, jos toistaisin työn nykyisellä tiedolla. Tutkimuksen tehokkuutta ja koulutusympäristöä käsittelevät osuudet jäivät osittain liian pintapuolisiksi suhteessa muihin tutkimuskysymyksiin. Ne olisivat vaatineet oikeastaan oman tutkimuksen, jotta näihin tutkimuskohteisiin olisi kyetty perehtymään riittävällä tarkkuudella. Päälliköiden vastaukset keskittyivät kuvailemaan paljon enemmän hyvän kouluttajan ominaisuuksia sekä henkilöstöratkaisuja. Kysymyksiin hyvän kouluttajan tehokkuudesta ja koulutusympäristön vaikutuksista olivat päälliköiden kuvailut huomattavasti lyhyempiä. Tämä kertoo osittain siitä, että kysymysten aihealueet ovat osittain epäselviä tai ne eivät konkretisoidu todellisuudessa riittävän selkeästi. Parhaimmillaan tutkimuksen tehtävänä on herättää uusia kysymyksiä, joihin halutaan vastaus. Vaikka tämän työn osalta olisi ollut tehokkaampaa keskittyä selkeisiin kysymyksiin, on hyvä että, tutkimus nosti esiin mielenkiintoisia tutkittavia kohteita.

Päälliköt korostivat asettavansa kokeneen kouluttajan nuoremman kouluttajan kanssa samalle joukkueelle. Tavoitteena on kokemuksen, hiljaisen tiedon ja käytänteiden siirtäminen nuoremmille kouluttajille. Tätä voidaan myös sanoa työssäoppimiseksi. Olisikin mielenkiintoista selvittää, miten hyvät kouluttajat onnistuvat siirtämään osaamistaan nuoremmille kouluttajille ja miten tehokkaat ja tavanomaiset kouluttajat eroavat toisistaan tässä suhteessa. Voisi myös olettaa, että hyvä kouluttaja saa aina koulutettavakseen nuorempia kouluttajia, jolloin hänen koulutustaitonsa saadaan toistuvasti sekä varusmiesten kouluttamiseen että nuoren kouluttajan kouluttamiseen. Millainen vaikutus tällä voi olla kouluttajan tehokkuuteen ja kuinka kokeneet kouluttajat kokevat oman roolinsa mestari – kisälli-asetelmassa sekä miten he kokevat tällaisen vaikuttavan heidän toimintamahdollisuuksiinsa. Tässä muutamia ajatuksia ja kysymyksiä, joita olisi mielenkiintoista selvittää jatkona tälle tutkimukselle.

LÄHTEET

- Ahmadi, Mohammad; Helms, Marilyn M. & Raiszadeh, Farhad: *Buisness students' preceptions an faculty evaluations*. Julkaisussa: *International journal of educational management*, vol. 15, issue 1, 2001
- Alasuutari, Pertti: *Laadullinen tutkimus. 3. painos*. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä, 2001
- Al-Yagon, Michal & Mikulincer, Mario: *Socioemotional and academic adjustment among children whit learning disorders – the mediational role of attachment-based factors*. Julkaisussa: *The journal of special education*, vol. 38, nro. 2, 2004
- Ames, Carole A: *Motivation – what teachers need to know*. Julkaisussa: *Teachers college record*, vol. 91, nro. 3, 1990
- Ames, Daniel R. & Flynn, Francis J: *What breaks a leader – the curvilinear relation between assertiveness and leadership*. Julkaisussa: *Journal of personality and scosial psychology*, vol. 92, nro. 2, 2007
- Antoniou, Panayotis & Kyriakides, Leonidas: *The dynamic integrated approach to teacher professional development – rationale and main characteristics*. Julkaisussa: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 29, 2013
- Arnon, Sara & Reichel, Nitri: *Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers*. Julkaisussa: *Teachers and teaching – Theory and practice*. Informa Ltd, London, 2007
- Ball, Deborah Loewenberg; Thames, Mark Hoover & Phelps, Geoffrey: *Content knowledge for teaching – what makes it special*. Julkaisussa: *Journal of teacher education*, vol. 59, issue 5, 2008
- Belhaj, Amira Nouri & Abderraham, Mohamed Lamine Ben: *The portrait of good university teacher as perceived by Tunisian students*. Julkaisussa: *International journal of higher education*, vol. 4, nro. 3, 2015
- Berliner, David C: *Learning about and learning from expert teachers*. Julkaisussa: *International journal of educational research*, vol. 35, issue 5, 2001
- Biggs, John & Tang, Catherine: *Teaching for quality learning at university – What the student does. 3rd edition*. OZ Graf S.A, Poland, 2007
- Bond, Richard W: *Teachers' professionalism – overview*. Teoksessa: Kompf, Michael; Bond Richard W; Drowet, Don & Boak, Terrance R: *Changing research and practice – teachers' professionalism, identities and knowledge*. The Flamer press, London, 1996
- Birch, Sondra H. & Ladd, Gary W: *The teacher-child relationship and children's early school adjustment*. Julkaisussa: *Journal of school psychology*, vol. 35, nro. 1, 1997
- Brophy, Jere & McCasling, Mary: *Teachers' reports of how they perceive and cope whit problem students*. Julkaisussa: *The elementary school journal*, vol. 93, nro. 1, 1992
- Cannon, Robert & Newble, David: *A handbook for teachers in university and colleges – a guide to improving teaching methods – 4th edition*. Kogan Page, London, 2000

Carmer, Kenneth M: *Six criteria of a viable theory: putting reversal theory to the test*. Julkaisussa: *Journal of motivation, emotion and personality*, vol. 1, no. 1, 2013

Capara, Gian Vittorio & Cervone, Daniel: *A conception of personality for a psychology of human strengths – personality as an agentic, self-regulating system*. Teoksessa: Aspinwall, Lisa G. & Staudinger Ursula M. (toim.): *A psychology of human strengths – Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. American Psychological Association, Washington DC, 2003

Caspi, Avshalom & Roberts, Brent W: *Personality continuity and change across the life course*. Julkaisussa: *Psychological inquiry* vol. 12, issue 2, 2001

Connell, Raewyn: *Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism*. Julkaisussa: *Critical studies in education*, vol. 50, issue 3, 2009

Cornelius-White, Jeffrey: *Learner-centered teacher-student relationships are effective – a meta-analysis*. Julkaisussa: *Review of educational research*, vol. 77, nro. 1, 2007

Creswell, John W: *Qualitative inquiry & research design, choosing among five approaches*. SAGE publication Inc, 2013

Dalal, Reeshad S; Baysinger, Michael; Brummel, Bradley J. & LeBreton, James M: *The relative importance of employee engagement, other job attitudes, and trait affect as predictors of job performance*. Julkaisussa: *Journal of applied social psychology*, 42, 2012

Darling-Hammond, Linda: *Teacher quality and student achievement – a review of state policy evidence*. Julkaisussa: *Education policy analysis archives*, vol. 8, nro. 1, 2000

Darling-Hammond, Linda; Amrein-Beardsley, Audrey; Haertel, Edward & Rothstein, Jesse: *Evaluating teacher evaluation*. Julkaisussa: *Phi Delta Kappan*, vol. 93, issue 6, 2012

Darling-Hammond, Linda & Baratz-Snowden, Joan: *A good teacher in every classroom – Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. Julkaisussa: *Educational Horizons* vol. 84 No. 2. 2007

Day, Christopher; Kington, Alison; Stobart, Gordon & Sammons, Pam: *The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities*. Julkaisussa: *British Educational Research Journal* vol. 32, No 4. 2006

Deci, Edward L; Vallerand, Robert J; Pelletier, Luc G. & Ryan, Richard M: *Motivation and education – The self-determination perspective*. Julkaisussa: *Educational psychologist*, 26, 1991

De Neve, Debbie & Devos Geert: *The role of environmental factors in beginning teachers' professional learning related to differentiated instruction*. Julkaisussa: *School effectiveness and school improvement – an international journal of research, policy and practice*, vol. 27, issue 4, 2016

Dündar, Sahin: *Exploring the relationship between constructivist learning environments, attitudes, academic delay of gratification, and teaching efficacy beliefs in a social studies teaching course*. Julkaisussa: *Journal of international social studies*, vol. 8, nro. 2, 2018

- Dörnyei, Zoltán & Ushioda Ema: *Teaching and researching motivation*. 2nd edition. Routledge, 711 Third avenue, New York, 2013
- Eren, Altay: *Prospective teachers' interest in teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction – a relevant framework?* Julkaisussa: *Australian journal of education*, vol. 56, nro. 3, 2012
- Eryilmaz, Ali: *Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents*. Julkaisussa: *Educational Sciences: Theory and practice* 14(6). 2015
- Fairhurst, Alice M. & Fairhurst Lisa L: *Effective teaching, effective learning: Making the personality connection in your classroom*. Davies-Black Publishing, 1st edition, California, 1995
- Feiman-Nemser, Sharon: *Teachers as Learners*. Harvard education press, Cambridge, 2012
- Feldman, Kenneth A: *Identifying exemplary Teachers and teaching – Evidence from student ratings*. Teoksessa: Perry, Raymond P. & Smart, John C. (toim.): *The scholarship of teaching and learning in higher education – an evidence-based perspective*. Springer, P.O. Box 17, 3300 AA Dordrecht, The Netherlands, 2007
- Ferrari, Anusca; Cachia, Romina & Punie, Yves: *Innovation and creativity in education and training in the EU member states – fostering creative learning and supporting innovative teaching*. European commission, Joint research centre, institute for prospective technological studies. European Communities, Luxembourg, 2009
- Geyer, Peter: *Psychological types and traits – some fundamentals*. Julkaisussa: *The bulletin of psychological type*, vol. 37, issue 2, 2014
- Geyer, Peter: *Psychological type and the MTBI® past, present and future*. Konferenssi APTI e-chapter webinar, 2013
- Goldberg, Lewis R: *An alternative “description of personality” – the big-five structure*. Julkaisussa: *Journal of personality and social psychology*, vol. 59, nro. 6, 1990
- Gray, Elizabeth K. & Watson, David: *General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance*. Julkaisussa: *Journal of personality*, vol. 70, nro. 2, 2002
- Griffin, Barbara & Hesketh, Beryl: *Adaptable behaviours of successful work and career adjustment*. Julkaisussa: *Australian journal of psychology*, vol. 55, nro. 2, 2003
- Göncz, Lajos: *Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology*. Julkaisussa: *Educational research* vol. 4 No. 1, 2017
- Hakalahti, Timo: *Hyvä kouluttaja – Tutkimus kouluttajan hyvinvoinnin sosiaalisesta konstruotumisesta koulutuksen asiantuntijoiden maailmassa*. Diplomityö, Yleisesikuntaupseerikurssi 49, Maavoimalinja, 2002
- Hall, Tina J; Heidorn, Brent & Welch, Mindy: *A description of preservice teachers' task presentation skills*. Julkaisussa: *Physical educator*, vol. 68, nro. 4, 2011

- Halonen, Pekka: *Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen*. Edita Prima Oy, Helsinki, 2007
- Harris, Douglas R. & Sass, Tim R.: *What makes a good teacher and who can tell?* National center for analysis of longitudinal data of education sciences, The urban institute, 2009
- Harrison, Scott & Grant, Catharine: *Exploring of new models of research pedagogy – time to let go of master-apprentice style supervision?* Julkaisussa: *Teaching in higher education*, vol. 20, issue 5, 2015
- Hayes, John: *Interpersonal skills at work*. Routledge, 29 West 35th Street, New York, NY 10001, 2002
- Hazel, Cynthia E. & Allen, Wendy B: *Creating inclusive communities through pedagogy at three elementary schools*. Julkaisussa: *School effectiveness and school improvement – an international journal of research, policy and practice*, vol. 23, issue 1, 2012
- Heggstad, Eric D. & Kanfer, Ruth: *Individual differences in trait motivation – development of the motivational trait questionnaire*. Julkaisussa: *International journal of educational research*, vol. 33, nro. 7-8, 2000
- Helakorpi, Seppo: *Työ ja ammattitaito*. Teoksessa: Helakorpi, Seppo; Aarnio, Helena & Majuri, Martti (toim.): *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi, 2010
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena: *Teemahaastattelu*. Yliopistopaino, Helsinki, 1993
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena: *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino, 4. painos, Helsinki, 2006
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula: *Tutki ja kirjoita*. Bookwell Oy, 21. painos, Porvoo, 2016
- Hua Liu, Charlotte & Matthews, Robert: *Vygotsky's philosophy – constructivism and its criticisms examined*. Julkaisussa: *International education journal*, vol. 6, nro. 3, 2005
- Hudson, Nathan W; Roberts, Brent W. & Lodi-Smith Jennifer: *Personality trait development and social investment in work*. Julkaisussa: *Journal of research in personality*, vol 46, issue 3, 2012
- Ibad, Fareeda: *Personality and ability traits of teachers – student perceptions*. Julkaisussa: *Journal of education and educational development*, vol. 5, nro. 2, 2018
- Jepson, Emma & Forrest, Sarah: *Individual contributory factors in teacher stress – the role of achievement striving and occupational commitment*. Julkaisussa: *British journal of educational psychology*, vol. 76, 2006
- John, Oliver P. & Srivastava, Sanjay: *Handbook of personality – Theory and research*, 2nd edition. Guilford, New York, 1999
- Kallioinen, Outi: *Kadettien pedagoginen asiantuntijuus*. Oy Edita Ab, Helsinki, 2001
- Keirsey, Davis: *Please understand me II – temperament character intelligence*. Prometheus Nemesis Book Company, Del Mar, California, 1998

Kelchtermans, Geert & Vandenberghe, Roland: *Teachers' professional development – a biographical perspective*. Julkaisussa: *Journal of curriculum studies*, vol. 26, nro. 1, 1994

Kincheloe, Joe L: *The knowledges of teacher education – developing a critical complex epistemology*. Julkaisussa: *Teacher education quarterly*, vol. 31, nro 1, 2004

Kovanen Jan-Petri: *Toimintakykyinen kouluttaja - Valinnan ja koulutuksen tulos*, Pro Gradu tutkielma, 92. kadettikurssi, rajavartiolinja, Helsinki, 2009

Kuiper, Nicholas A. & Martin, Rod A: *Is sense of humor a positive personality characteristic?* Teoksessa: Ruch, Willibald (toim.): *Sense of humor*. Walter de Gruyter GmbH & Co, Berlin, 1998

Kujala, Tiina: *Ei pirise enää koulun kello – Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista*. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere, 2006

Kupias, Päivi: *Kouluttajana kehittyminen*. Yliopistopaino, Helsinki, 2007

Korthagen, Fred A.J.: *In search of the essence of a good teacher – towards a more holistic approach in teacher education*. Julkaisussa: *Teaching and teacher education* 20/2004

Kortteus, Reijo: *Kokemuksen merkitys sotilasjohtamisessa*. Teoksessa: Korpinen, Jussi; Härkönen, Timo & Karkila, Matti (toim.): *Kouluttajan roolit – tavoitteena oppiminen*. Edita Prima Oy, Lappeenranta, 2006

Koulutus 2020 konsepti versio 1.0. PVAH-asiakirja AO3938 PE ja AL lähiarkisto 1408/15.03.00/2018

Kyriacou, Chris: *Essential teaching skills, 2nd edition*. Nelson Thornes Ltd, Cheltenham, United Kingdom, 2001

Lounsbury, John W; Leong, Frederick T.L; Smith, Ryan M. & Gibson, Lucy W: *Personality characteristics of business majors as defined by personality traits*. Julkaisussa: *The journal of education of business*, vol. 84, issue 4, 2009

Loyens, Sofie M. M. & Gijbels, David: *Understanding the effects of constructivist learning environments – introducing a multi-directional approach*. Julkaisussa: *Instructional science*, vol. 36, issue 5-6, 2008

Loyens, Sofie M. M, Rikers, Remy M. J. & Schmidt, Henk G: *Relationship between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies*. Julkaisussa: *Instructional science*, vol. 36, issue 5-6

Luthans, Fred; Youssef, Carolyn M. & Avolio, Bruce J: *Psychological capital – developing the human competitive edge*. Oxford university press, Inc, New York, 2007

Martin, Matthew M; Anderson, Carolyn M. & Thweatt, Katherine S: *Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale*. Julkaisussa: *Journal of social behavior and personality*, vol. 13, nro. 3, 1998

- Marzano, Robert J. & Marzano, Jana S: *The key to classroom management*. Julkaisussa: *Educational leadership*, vol. 61, nro. 1, 2003
- Mayes, Clifford: *A transpersonal model for teacher reflectivity*. Julkaisussa: *Journal of curriculum studies*, vol. 33, issue 4, 2001
- McBer, Hay: *Research into teacher effectiveness*. Teoksessa: Banks, Frank & Mayes, Ann Shelton (toim.): *Early Professional development of teachers*. David Fulton publishers Ltd, 414 Chiswick High Road, London W4 5TF, 2001
- Meriläinen, Matti: *Näkökulmia toimintakykyyn – Opiskelijaympäristön merkitys kadettien hyvinvoinnille ja toimintakyvylle*. Teoksessa: Nokkela, Arto; Hanska, Jan & Häyry, Matti (toim.): *Akateemisuus ja upseerius – tieteen, tutkimuksen ja johtamisen ristivetoa puolustus-hallinnossa*. Juvenes Print, Tampere, 2015
- Metsämuuronen, Jari (toim.): *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä, 2006
- Metsämuuronen, Jari: *Laadullisen tutkimuksen perusteet*, International Methelp Ky, 2001
- Metsäpelto, Riitta-Leena & Feldt, Taru: *Meitä on moneksi – Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. PS-kustannus, Jyväskylä, 2009
- Miettinen, Reijo: *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja esineellinen toiminta*. Julkaisussa: *Aikuiskasvatus* 4/2000
- Miles, Matthew B. & Huberman, Michael A: *Qualitative data analysis*. 2nd edition. SAGE Publications Inc. London, 1994
- Minter, Mary K: *Actors in academia – roles professors play*. Julkaisussa: *Journal of college teaching & learning*, vol. 1, nro 1, 2009
- Minter, Mary K: *Learner-centered (LCI) vs. teacher-centered (TCI) instruction – a classroom management perspective*. Julkaisussa: *American journal of business education*, vol. 4, nro. 5, 2011
- Nessipbayeva, Olga: *The competencies of the modern teacher*. Tapahtumassa: *Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society*. 10th, Kyustendil, Bulgaria, 12.-15. Toukokuuta, 2012
- Nicol, David J. & Macfarlane-Dick, Debra: *Formative assessment and self-regulated learning – a model and seven principles of good feedback practice*. Julkaisussa: *Studies in higher education*, vol. 31, nro. 2, 2006
- Niikko, Anneli: *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto, Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85, 2003
- Nissinen, Vesa: *Kouluttajuuden kokonaisuus kasvatuksen näkökulmasta*. Teoksessa: Korpinen, Jussi; Härkönen, Timo & Karkila, Matti (toim.): *Kouluttajan roolit – tavoitteena oppiminen*. Edita Prima Oy, Lappeenranta, 2006
- Pace, Judith L. & Hemmings, Anette: *Classroom authority – theory, research and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, New Jersey, 2006

Parvel, Max & Oga-Baldwin William: *What motivates language teachers – investigating work satisfaction and second language pedagogy*. Julkaisussa: *Polyglossia*, vol. 14, February, 2008

Patrick, Carol Lynn: *Student evaluations of teaching: effects of the Big Five personality traits, grades and the validity hypothesis*. Julkaisussa: *Assessment & evaluation in higher education*, vol 36, no. 2, 2011

Perkins, David N: *Technology meets constructivism – do they make a marriage*. Julkaisussa: *Educational technology*, vol. 31, nro. 5, 1991

Pervin, Lawrence A. & John, Oliver P: *Handbook of personality- theory and research*. 2nd edition. The Guilford Press, New York, 1999

Pintrich, Raul R. & Zusho, Akane: *Student motivation and self-regulated learning in the college classroom*. Teoksessa: Smart, John C. & Tierney, William G. (toim.): *Higher education – handbook of theory and research*. Agathon press, New York, 2002

Puolimatka, Tapio: *Opetuksen teoria – Konstruktivismista realismiin*. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala, 2002

Roth, Guy; Assor, Avi; Kanat-Maymon, Yaniv & Kaplan Haya: *Autonomous motivation for teaching – how self-determined teaching may lead to self-determined learning*. Julkaisussa: *Journal of educational psychology*, vol. 99, nro. 4, 2007

Rusthon, Stephen; Morgan, Jackson & Richard, Michael: *Teacher's Myers-Briggs personality profiles; Identifying effective teacher personality traits*. Julkaisussa: *Teaching and teacher education* vol. 23. 2007

Rauste-von Wright, Maija-Liisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina: *Oppiminen ja koulutus*. WS Bookwell Oy, Juva, 2003

Robins, Richard W; Caspi, Avshalom & Moffitt, Terrie E: *Two personalities, one relationship: Both partners' personality traits shape the quality of their relationship*. Julkaisussa: *Journal of personality and social psychology*, vol. 72, nro. 2, 2000

Roodra, Debora L: *Teacher-child relationships and interaction processes – effects on students' learning behaviors and reciprocal influences between teacher and child*. PhD thesis, Faculty of social and behavioural sciences, Research institute of child development and education, Universiteit van Amsterdam, 2012

Roorda, Debora L; Koomen, Helma M.Y; Spilt, Jantine L. & Oort, Frans J: *The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement – a meta-analytic approach*. Julkaisussa: *Review of educational research*, vol. 81, 2011

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L: *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. Julkaisussa: *American psychologist*, vol. 55, nro. 1, 2000

Sadler, Royce D: *Formative assessment and the design of instructional systems*. Julkaisussa: *Instructional science*, vol. 18, issue 2, 1989

Sadler, Royce D: *Formative assessment – revisiting the territory*. Julkaisussa: *Assessment in education*, vol. 5, nro. 1, 1998

Salvin, Robert E: *Research on cooperative learning and achievement – what we know, what we need to know*. Julkaisussa: *Contemporary educational psychology*, 21, 1996

Scotton, Bruce W: *Introduction and definition of transpersonal psychiatry*. Teoksessa: Scotton, Bruce W; Chinen, Allan B. & Battista, John R: *Textbook of transpersonal psychiatry and psychology*. Basic Books, New York, NY, 2009

Sindhav, K.S: *Learning environment in modern era in context to virtual classes*. Julkaisussa: *International journal of research and analytical review*, vol. 3, issue 1, 2016

Shulman, Lee S: *Knowledge and teaching – foundations of the new reform*. Julkaisussa: *Harvard educational review*, vol. 57, issue 1, 1987

Skinner, Ellen A. & Belmont, Michael J: *Motivation in the classroom – reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*. Julkaisussa: *Journal of educational psychology*, vol. 85, nro. 4, 1993

Stadler-Altmann, Ulrike: *Learning environment – the influence of school and classroom space on education*. Teoksessa: Rubie-Davis, Christine M; Stephens, Janson M. & Watson, Penelope (toim.): *The Routledge international handbook of social psychology of the classroom*. Routledge, 711 Third Avenue, New York, 2015

Stoof, Angela; Martens, Rob L; Van Merriënboer Jeroen J.G. & Bastiaens, Teho J: *The boundary approach of competence – a constructivist aid for understanding and using the concept of competence*. Julkaisussa: *Human resource development review*, vol. 1, nro. 3, 2002

Stronge, James H; Ward, Thomas J. & Grant, Leslie W: *What makes good teacher good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement*. Julkaisussa: *Journal of teacher education*, vol. 62, nro. 4, 2011

Syrjälä, Leena; Ahonen, Sirkka; Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo: *Laadullisen tutkimuksen työpaikka*. Kirjapaino Oy West Point, 1.-3. painos, Rauma, 1996

Tentama, Fatwa & Pranungsari, Dessy: *The role of teachers' work motivation and teachers' job satisfaction in the organizational commitment in extraordinary schools*. Julkaisussa: *International journal of evaluation and research in education*, vol. 5, nro. 1, 2016

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Gummerus kirjapaino Oy, 3. painos, Jyväskylä, 2004

Tuomi, Jouni: *Tutki ja lue – Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä, 2008

Tolppi, Seppo: *Paska jätkä, mutta hieno mies – molemmipuolista oppimista – Kouluttaja ja kouluttajan toiminta alaisten kirjoituksissa*. Pro Gradu-tutkimus, Sotatieteiden maisterikurssi 1, Maasotalinja, 2011

Tomlinson, Carol Ann: *The differentiated classroom – responding to the needs of all learners*. 2nd edition. ASCD, Alexandria, USA, 2014

Tynjälä, Päivi: *Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and traditional learning environment in the university*. Julkaisussa: *International journal of educational research* vol. 31, issue 5, 1999

Uusikylä, Kari: *Hyvä, paha opettava*. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä, 2006

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi: *Didaktiikan perusteet*. WSOY, Porvoo, 2005

Vilkka, Hanna: *Tutki ja kehitä*. Bookwell Oy, 4. painos, Juva, 2015

Viseu, João; de Jesus, Saul Neves; Rus, Claudia & Canavarro, José M: *Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital – a literature review*. Julkaisussa: *Electronic journal of research in educational psychology*, 14, 2016

Wahlstrom, Kyla L. & Louis, Karen Seashore: *How teachers experience principal leadership – the role of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility*. Julkaisussa: *Educational administration quarterly*, vol. 44, nro. 4, 2008

Westphal, Maren; Seivert, Nicholas H. & Bonanno, George A: *Expressive flexibility*. Julkaisussa: *American Psychological Association*, vol. 10, nro. 1, 2010

Wilson, Brent Gale: *Constructivist learning environments – case studies in instructional design*. Educational technology publications Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, 1998

Windschitl, Mark: *Farming constructivism in practice as the negotiation of dilemmas – an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers*. Julkaisussa: *Review of educational research*, vol. 72, nro 2, 2002

Winne, Philip H: *Cognition and metacognition within self-regulated learning*. Teoksessa: Alexander, Patricia A; Schunk, Dale H. & Greene, Jeffery A. (toim.): *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge Ltd, London, 2017

Wubbels, Theo & Brekelmans, Mieke: *Two decades of research on teacher-student relationships in class*. Julkaisussa: *International journal of educational research*, 43, 2005

Yleinen palvelusohjesääntö (YLPALVO). Pääesikunta, Koulutusosasto, Karisto Oy, Hämeenlinna, 2009

Zagyváné, Szücs Ida: *What makes a good teacher*. Julkaisussa: *Universal Journal of Educational Research* 5, 2017

LIITTEET

LIITE 1: Haastattelulomake



MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

HYVÄN KOULUTTAJAN OMINAISUUDET JALKAVÄKIPÄÄLLIKÖN NÄKÖKULMASTA

Saatteeksi

Tämä haastattelu liittyy sotilaspedagogiikan alalta tehtävään tutkimukseen, jolla pyritään selvittämään jalkaväkiyksiköiden päälliköiden ja varapäälliköiden käsityksiä siitä, millainen on **hyvä kouluttaja**. Aineistokeruumenetelmänä käytetään lomakehaastattelua, jonka tarkoituksena on olla mahdollisimman vapaa kyseisen teeman sisältä niin, että **te** voitte vastata puhtaasti omien käsitystenne mukaan.

Tutkielma on osa laajaa **KO2020:n liittyvää koulutustaidon tutkimushanketta** ”Sotilaskoulutuksen menestysedellytykset”, jossa tarkastellaan koulutustaidon näkökulmasta millaisia ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan hyvät kouluttajat. Erityisen tärkeänä osakokonaisuutena selvitetään perusyksiköiden päälliköiden näkemyksiä ja mielipiteitä.

Päällikkö vastaa asetettujen joukkotuotanto- ja koulutustavoitteiden saavuttamisen edellytyksien luomisesta, kuten alaisten hyvinvointi, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo sekä yhdenvertainen kohtelu, yksikön henki, avoimuus ja oppimista edistävän ilmapiirin luominen, sotilaallinen kuri, työ- ja palvelusturvallisuus sekä henkilöstön osaamisen kehittäminen ja työssä oppiminen. Tämän vuoksi **juuri teidän mielipiteenne on tärkeä**.

Pyydän, että vastaatte kaikkiin vapaisiin kysymyksiin mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Vaikka kysymykset on asetettu hyvän kouluttajan teeman ympärille, parhaillaan teidän vastauksenne paljastavat jotain sellaista, mitä en ole edes ymmärtänyt kysyä.

On tärkeää, että vastaatte kyselyyn **täysin itsenäisesti**. Kaikki vastaajat käsitellään täysin anonyymisti, eli vastaajien nimiä, tai tarkkoja taustoja ei mainita tutkimuksessa. Vastauksien osalta niihin ei merkitä vastaajien nimiä, yksiköitä, tai tehtävänimikettä varapäällikkö, tai päällikkö. Kaikki vastaukset käsitellään kuin vastaaja olisi päällikkö. **Älä vastaa tähän kyselyyn, mikäli olet toiminut yhteensä alle puoli vuotta päällikkötehtävissä**. Omakohtainen kokemus ja käsitys asiasta ovat oleellisia, joten sen vuoksi toimiminen päällikkötehtävissä vähintään yhden saapumiserän ajan on tärkeää.

Suuri kiitos teille jo tässä vaiheessa vaivannäöstänne ja ajastanne. Jään odottamaan vastauksianne mielenkiinnolla. Menestystä töihin ja tulevaan syksyyn.

Yliluutnantti Sami Korpela
SM8



Osa 1: Ihanteellinen kouluttaja

Tässä osiossa on tarkoitus vastata kouluttajan ominaisuuksiin ja niiden merkitykseen liittyvään sisältöön. Pohdi millainen on **sinun mielestäsi ihanteellinen kouluttaja**, joko todellinen tai kuvitteellinen ihminen.

1. Luettele minkälaisia ominaisuuksia on mielestäsi hyvällä kouluttajalla.

Tämä kysymys on tarkoitettu herättelemään teitä miettimään mitä ominaisuuksia näette tärkeänä. Ominaisuuksien voitte ajatella liittyvän esimerkiksi osaamiseen ja persoonaan. Osaaminen voi olla esimerkiksi tietoja, taitoja tai kokemusta, kun taas persoonaan liittyvät esimerkiksi luonteenpiirteet, taipumukset, temperamentti tai käyttäytyminen.

Mikäli alla olevat sarakkeet eivät riitä luettellessasi ominaisuuksia, voitte lisätä tarvittaessa sarakkeita.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

2. Avaa vapaasti edellä mainitsemiasi ominaisuuksia. Mitä kirjaamasi ominaisuudet merkitsevät, tai tarkoittavat käytännössä?

Edellisessä kysymyksessä luettelemasi ominaisuudet voidaan ymmärtää merkityksiltään monella eri tavalla. Minä olen kiinnostunut nimenomaan päällikön näkökulmasta ja saattaisin ymmärtää luettelemanne asian tai tekijän eri tavalla, kuin miten te olette sen tarkoittaneet. Tämän vuoksi lyhytkin lisäselvitys olisi tärkeä.

Lisää tarvittaessa sarakkeita.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	



Osa 2: Paras oma kouluttajasi

Mieti nykyisiä tai entisiä alaisiasi toimiessasi päällikkönä ja **valitse yksi henkilö**, joka on mielesi kyennyt muita parempiin koulutustuloksiin.

3. Kuivaile omaa parasta kouluttajaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti niin ammatillisen osaamisen, kuin myös persoonallisuuden näkökulmasta.

Kirjoita vastauksesi vastauslaatikkoon.

4. Kuvaile millä tavalla valitsemasi esimerkillinen kouluttaja erottui koulutustulosten ja tehokkuuden osalta muihin kouluttajiin verrattuna?

Kirjoita vastauksesi vastauslaatikkoon.

Osa 3: Koulutusympäristö

Tässä osiossa on tarkoitus pohtia **onko koulutusympäristöllä tai koulutettavan osaston kool-la merkitystä eri ominaisuuksien painottamisessa**. Yksikössäsi on todennäköisesti erikokoisia ja erilaiseen toimintaympäristöön koulutettavia joukkoja. Näiden joukkojen kouluttajilta saatetaan vaatia erilaisia ominaisuuksia päästäkseen parhaisiin koulutustuloksiin. Aliupseerilinjan kouluttajalta saatetaan odottaa esimerkiksi kokemusta ja ammattitaitoa enemmän, kuin jääkärijoukkueen kouluttajalta. Toisaalta esimerkiksi innostavuus saattaa olla tärkeä ominaisuus isoa joukkoa koulutettaessa, jotta kaikki saadaan sitoutumaan koulutukseen.

Jokaisella kouluttajalla on jonkinlainen osaaminen ja persoonallisuus, joka vaikuttaa käyttäytymiseen ja ulosantiin. Samoin koulutusympäristö vaikuttaa siihen, tuleeko osaaminen esille, kykeneekö kouluttaja vaikuttamaan koulutusympäristöön, vai vaikuttaako koulutusympäristö enemmän kouluttajaan. Tässä osiossa haluan selvittää näkevätkö päälliköt näiden ominaisuuksien ja koulutusympäristön vaikuttavan siihen minkälaisia osaamisen osa-alueita päälliköt mahdollisesti korostavat eri tilanteissa.



5. Vaikuttaako mielestäsi koulutusympäristö ja koulutettavan osaston koko siihen millaisia ominaisuuksia painotat henkilöstön käytössä?

Kuvaa koulutusympäristön vaikutuksia. Onko koulutettavan osaston koolla, tai koulutusympäristöllä (luokka, metsä, ampumarata, yms.) jotain merkitystä siihen minkälainen kouluttaja kykenee parhaisiin koulutustuloksiin.

Kirjoita vastauksesi vastauslaatikkoon.

6. Millaisia asioita painotat koulutustaidon näkökulmasta tehdessäsi henkilöstönkäytön ratkaisuja?

Pohdi tämän kysymyksen osalta, vaikuttaako henkilöstön käyttöön edellä kysytyn koulutusympäristön lisäksi jotkin muut tekijät, kuten esimerkiksi karkiosaaajien tehtävät. Karkiosaaajat ovat kouluttajia, jotka vastaavat koko yksikön ampumataidon kouluttamisesta, liikuntakasvatuksesta, taistelukoulutuksesta, yms. Avaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti niitä tekijöitä, joiden perusteella suunnittelet henkilöstön käyttöä koulutustaidon näkökulmasta omassa yksikössäsi.

Tämä on myös ns. vapaa sana edellä kysytyjen teemojen osalta, jossa voit tuoda esille sellaisia puolia, joita en ole vielä kysynyt.

Kirjoita vastauksesi vastauslaatikkoon.

